

Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II (Begründungen und Vorschläge)

1. Vorbemerkungen

Dieses Gutachten soll Aufschluß über Sport und Sportunterricht in einer Sekundarstufe II geben, die sowohl die gymnasiale Oberstufe als auch die Berufsbildung in Schule und Betrieb umfaßt. Dies ist aus zwei Gründen besonders festzuhalten: zum einen führt die Zusammenfassung der gymnasialen Oberstufe und der Berufsbildung dazu, daß *allen* 15- bis 19jährigen Jugendlichen Sport in der gleichen Art, d. h. unter den gleichen Bedingungen und Möglichkeiten angeboten werden kann (und muß); zum anderen hat eben dies zur Folge, daß es – aus organisatorischen, didaktischen und motivationalen Gründen – nicht mehr ausreicht, Sport nur in unterrichtlichen Veranstaltungen anzubieten, sondern vielmehr erforderlich ist, neben dem *Sportunterricht* als eher formeller Veranstaltung die Möglichkeiten zu eher informellem *Sporttreiben* als Teil des Schul- und Jugendlebens auszubauen.

Bei den Überlegungen, ein solches Konzept zu realisieren, können jene Vorentscheidungen, die in der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 in bezug auf den Sportunterricht getroffen worden sind, nicht außer acht gelassen werden. Wenngleich diese Vereinbarung ausdrücklich auf die gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II beschränkt ist¹ und eine Erweiterung der gymnasialen Oberstufe zu einer integrierten Sekundarstufe II noch nicht berücksichtigt, so ist sie doch für den Sport selbst auf dieser Stufe bedeutsam. In ihr wird festgelegt:

- Sport ist ein Fach des Pflichtbereichs mit 2 bis 3 Wochenstunden,
- der Sportunterricht wird in Form von halbjährigen Kursen erteilt,
- Sport kann unter bestimmten Voraussetzungen „Leistungsfach“ sein.

Das Gutachten nimmt Teile dieser Vereinbarung auf, geht aber auch in wesentlichen Punkten über sie hinaus; in wichtigen Details vertritt es eine andere Auffassung. Die KMK-Vereinbarung gibt jedoch ohnehin keine Auskunft darüber, *wie* in der Sekundarstufe II Sport und Sportunterricht auszusehen haben; bestenfalls steckt sie einen formalen und – wie späterhin zu zeigen sein wird – zum Teil unzureichenden Rahmen ab.

¹ Vgl. dazu: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, S. 8.

Auch noch eine andere Tatsache erschwert die Abfassung des Gutachtens. Es fehlen zur Zeit fast alle Angaben über den Sport der Sekundarstufe I²; deren Kenntnis müßte jedoch im Grunde für die Planung der Sekundarstufe II vorausgesetzt werden. Wenn nicht schon in der Sekundarstufe I bestimmte Lösungen entwickelt und von den Schülern, die sie durchlaufen haben, bestimmte Erfahrungen gemacht bzw. Lernprozesse vollzogen worden sind, fehlt es für die folgende Stufe an denjenigen (voraussetzbaren) Grundlagen, die konkretere Angaben ermöglichen würden.

Schließlich haben auch Sportdidaktik und fachspezifische Curriculumtheorie bisher keine Vorarbeiten aufzuweisen, aus denen sich eine Konzeption für den Sport in der Sekundarstufe II eindeutig ableiten ließe³. Daher kann das Gutachten nicht mehr als Rahmenüberlegungen anbieten, die innerhalb von Schulversuchen zu konkretisieren, unterrichtspraktisch zu erproben und empirisch zu fundieren sind⁴.

Darüber hinaus zeigt sich auch, daß unser gegenwärtiges Schulsystem und seine noch vorherrschende kognitive Orientierung vorerst nur begrenzte Lösungen im Sport zulassen kann, weil Fächer wie Sport immer in Konkurrenz zu kognitiv orientierten (und in ihren Zielen eindeutiger bestimmbar) Fächern gesehen werden, ihr Lebenswert und ihre Nützlichkeit schwer zu belegen sind und die Betonung ihrer „Sinnlosigkeit“ als pädagogisch sinnvoll in einer technisch-rational strukturierten Welt mit Unverständnis rechnen muß. Das verbleibende Desiderat ist insofern nicht nur ein fachspezifisches; es fehlt auch eine überzeugende pädagogische Theorie der Schule, die für Sport einen angemessenen Platz bereithielte.

Was schließlich die Verwendung des Begriffs „Sport“ (und die ihm im Gutachten zugrunde gelegte Bedeutung) angeht, so ist darauf hinzuweisen, daß „Sport“ eine nur ungenaue Benennung der vorgeschlagenen Inhalte, Aktivitäten und Organisationsformen bedeutet, eine Benennung zudem, die möglicherweise im pädagogischen Zusammenhang falsche Assoziationen auslöst. Sport wäre falsch verstanden, wenn er nur in einsinniger Verbindung zum Hochleistungssport begriffen würde, aber auch, wenn er nur eine andere Bezeichnung dafür wäre, was bislang unter dem Namen Leibeserziehung als nach pädagogischen Kriterien ausgewählte und unter pädagogischen Gesichtspunkten akzentuierte Leibesübung angeboten wurde⁵. Die Entscheidung für die Bezeichnung „Sport“ (und gegen „Leibeserzie-

² Das gemeinsam vom Deutschen Sportbund, der KMK, den kommunalen Spitzenverbänden und dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft am 7. Juli 1972 vorgelegte „Aktionsprogramm für den Schulsport“ enthält z. B. nur kurze und insbesondere organisatorische Hinweise für den Sport in der Sekundarstufe I. Das gleiche gilt auch für das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft: Der Sport in Schule und Hochschule.

³ Dazu vgl. Kap. 2.1–2.2.

⁴ Die Gutachter vertreten, besonders für den Sport, das Konzept einer schulnahen Curriculumentwicklung, in der Versuche mit Unterrichtsmodellen einen zentralen Platz einnehmen: D. Kurz, Curriculumentwicklung als Werkstattarbeit, in: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 197–213; K. Bergner, Zur Bedeutung von Unterrichtsmodellen für die Curriculumentwicklung im Fach Sport, in: E. Jost (Hrsg.), Sportcurriculum. Entwürfe – Aspekte – Argumente. Schorndorf 1973.

⁵ Die bisherige Diskussion um die Begriffe „Leibeserziehung“ und „Sport“ hat gezeigt, daß keiner von ihnen im pädagogischen Zusammenhang ohne Vorbehalte verwandt werden kann. Vgl. z. B. L. Mester, Vorwort zu: G. Hecker u. A. H. Trebels, Sportdidaktik, Wuppertal 1970, S. 7–11.

hung“) soll nun nicht nur eine Abkehr von nicht mehr vertretbaren anthropologischen Vorstellungen bedeuten, die mit dem zweiten Begriff oft verbunden worden sind: sie soll auch markieren, daß nach den Vorstellungen, die das Gutachten aufnimmt, dieser Sektor der (Schul-)Wirklichkeit, namentlich in der Sekundarstufe II, weniger als Unterricht pädagogisch zubereitet und mehr als Teil des Schullebens unmittelbar erfahren werden soll⁶.

2. Ausgangspunkte

Die Diskussion um die didaktische Grundlegung des Schulsports (oder: der Leibeserziehung) in der Bundesrepublik kann – mit der Vergrößerung, die solche Systematiken kennzeichnet – vor allem auf zwei Positionen zurückgeführt werden. Die eine, gut eingeführt und in den Schriften von H. BERNETT, O. HANE-BUTH, G. HECKER, L. MESTER, K. PASCHEN, J. N. SCHMITZ u. a. dargestellt¹, versteht sich in großen Teilen als Übernahme der bildungstheoretischen Didaktik besonders in der Gestalt, die sie durch W. KLAFKI gewonnen hat. Die andere ist in der Sportdidaktik bisher noch nicht durch umfassende Entwürfe vertreten, aber doch in kurzer Zeit zu einer wesentlichen Grundlage sportdidaktischer Auffassungen geworden: gemeint ist die Konzeption, die von den Vorstellungen S. B. ROBINSONS und seiner Mitarbeiter zur Curriculum-Revision ausgeht². Da ähnliche Grundpositionen auch die Diskussion in anderen Ländern Westeuropas bestimmen, scheint es sich in beiden Fällen um idealtypische Möglichkeiten zu handeln, Begründungen des Schulsports zu liefern. Beide Ansätze sollen daher in der Ausprägung, die sie in der Bundesrepublik gefunden haben, einander gegenübergestellt werden; ausgehend von dieser Gegenüberstellung werden die Grundzüge des Ansatzes, den das Gutachten vertritt, gekennzeichnet.

2.1. „Bildungstheoretische“ Sportdidaktik

Die bildungstheoretisch orientierte Sportdidaktik geht davon aus, daß den vielfältigen Formen des Sports und der Leibesübungen einige wenige Prinzipien zugrunde liegen: Spielen, die Bewegung (ästhetisch) gestalten, leisten und Leistung

⁶ Diese Position wird im folgenden ausgeführt, Kap. 2.3, 3.3.

¹ H. Bernett, Grundformen der Leibeserziehung, Schorndorf 1965; O. Hanebuth, Grundschulung zur sportlichen Leistung, Frankfurt 1961³; G. Hecker u. A. H. Trebels, Sportdidaktik, Wuppertal 1970; L. Mester, Grundfragen der Leibeserziehung, Braunschweig 1969³; K. Paschen, Didaktik der Leibeserziehung, Frankfurt 1970³; J. N. Schmitz, Studien zur Didaktik der Leibeserziehung, Teil 1–3, Schorndorf 1966 ff.

² Solche Ansätze sind für den Sport vorgestellt oder diskutiert u. a.: Sportwissenschaft 1 (1971), Heft 2; K. Dietrich: Zum Problem der Lehrplanentscheidung, Ahrensburg 1972; E. Jost (Hrsg.), Sportcurriculum. Entwürfe – Aspekte – Argumente, Schorndorf 1973; J. N. Schmitz, Betrachtungen zur aktuellen Curriculumdiskussion im Sport, in: die Leibeserziehung 21 (1972), S. 229–234. Vgl. ders., Lehr-, Unterrichts- und Curriculumprobleme, Schorndorf 1972.

– nicht nur die meßbare – durch Übung steigern sowie im Wettkampf erproben, sind „Grundformen“ (BERNETT) oder „Strukturprinzipien“ (SCHMITZ) des Sports (und deuten auf ähnliche des Lebens hin). Die Reflexion auf die Entwicklungs-, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten („Bildungsgehalte“), die mit solchen Grundformen im Sport geboten sind, führt zur Begründung der „Leibeserziehung“ als eines nicht ersetzbaren Teils im Ganzen der Erziehung.

Es soll hier nicht auf die Frage eingegangen werden, auf welche Weise die Gehalte des Sports in den verschiedenen Entwürfen erschlossen werden; wichtig ist nur der Hinweis, daß Sport (und Leibesübungen) bei dieser Art des Vorgehens durchweg als etwas angesehen wird, das pädagogisch notwendig ist. Indem bei diesem Verfahren Sport als Ganzes – und nicht etwa differenziert nach Sportarten oder bestimmten Formen des Sporttreibens – einer didaktischen Analyse unterzogen wird, rücken die Ansätze dieser Art allerdings leicht in die Nähe einer Rechtfertigung jeder Art von Sport und Sportunterricht. Dementsprechend haben die Vertreter dieser didaktischen Richtung auch Schwierigkeiten, aus ihren Ansätzen unmittelbar Hinweise für die Auswahl der „Bildungsinhalte“ (Sportarten), der Methoden und Organisationsformen des Unterrichts abzuleiten. Damit hängt es zusammen, daß die umfangreiche sportmethodische Literatur immer noch weitgehend ohne sichtbaren Bezug neben diesen Bemühungen um eine didaktische Grundlegung besteht³. Es kommt hinzu, daß diese Ansätze zum größeren Teil ursprünglich auf die Leibeserziehung in der Grundschule zielten und von da aus die besonderen Probleme in den höheren Klassenstufen weniger berührt haben, trotzdem aber auf sie übertragen wurden.

2.2. Lernzielorientierte Ansätze

In Abhebung von bildungstheoretischen Ansätzen geht die lernzielorientierte Sportdidaktik, die sich vor allem auf das Curriculummodell ROBINSOHNs beruft, davon aus, daß Lernziele und die in ihnen dargestellten Qualifikationen, die über den Sport hinaus als Ziele der Erziehung zu rechtfertigen sind, einerseits die Begründung für das Fach Sport in der Schule und andererseits auch die Orientierungspunkte des unterrichtlichen Handelns abgeben müssen. Inhalte, Methoden und Organisationsformen für den Schulsport sind im Hinblick darauf auszuwählen, ob sie geeignet sind, mit den Qualifikationen, die für das Gesamt der Erziehung als notwendig angesehen werden, auszustatten. Sport in der Schule ist danach vornehmlich als unterrichtliche Maßnahme auf diese Lernziele hin zu planen; sein Erfolg oder Mißerfolg wird von ihnen aus kontrollierbar.

Dieser Ansatz – so konsequent er scheint – steht allerdings derzeit ebenfalls vor erheblichen Schwierigkeiten. Eindeutige Lernzielbestimmungen für den Sport sind

³ Schmitz hat z. B. selbst jetzt ein Konzept zu zentralen Fragen der Methodik und des Unterrichts vorgelegt, das einen Zusammenhang zu seinem eigenen didaktischen Entwurf noch nicht erkennen läßt: J. N. Schmitz, Lehr-, Unterrichts- und Curriculumprobleme, Schorndorf 1972.

nicht durchführbar; es fehlen – jedenfalls bislang – die Methoden und Verfahren, die Voraussetzungen dazu liefern können. Noch weniger als in anderen Fächern gibt es im Sport überzeugende Ableitungszusammenhänge. Deshalb ist es fast nicht möglich, präzise die Qualifikationen, die zu erwerben der Sport geeignet und erforderlich wäre, zu nennen, eindeutige und über längere Zeit gültige Ziele zu ermitteln und festzulegen und Inhaltsbestimmungen, die sich als verlässlich erweisen könnten und auf eine breite Zustimmung rechnen dürfen, vorzunehmen. Weiterhin gibt es derzeit noch nicht einmal die Anfänge jener umfassenden Forschungstätigkeit, die zur Begründung von Curriculumsentscheidungen im Sinne dieses Ansatzes unerlässlich wäre: Welche Sportarten, wie vermittelt, begünstigen den Erwerb welcher Qualifikationen auf welcher Altersstufe? Zur Beantwortung solcher Fragen müßten, wenn das überhaupt möglich ist, begründete und empirisch fundierte Ansichten vorliegen, bevor an die Konstruktion eines Curriculum auf dem beschriebenen Wege zu denken wäre.

2.3. Umriss einer veränderten didaktischen Konzeption

„Bildungstheoretische“ Entwürfe rechtfertigen Sport als Bestandteil der Erziehung, können aber keine letztlich überzeugenden Hinweise darauf geben, welcher Sport (und wie) in der Schule betrieben werden soll. Lernzielorientierte Ansätze dagegen – im Bestreben, diese Lücken zu füllen – sind angesichts der derzeitigen Situation der sportdidaktischen Forschung auf absehbare Zeit eben dazu nicht in der Lage.

Darüber hinaus ist in bezug auf beide Positionen zu fragen, ob in ihnen überhaupt die didaktischen Konzepte, in deren Nachfolge sie entwickelt wurden, angemessen auf den Sport übertragen wurden und ob es überhaupt möglich ist, die bildungstheoretische Didaktik KLAFFKIS und das Curriculumkonzept Berliner Herkunft – beide vor allem im Blick auf die kognitiv orientierten Fächer entwickelt – so weit zu verallgemeinern, daß sie auch auf Bereiche, wie sie sich im Sport darstellen, angewandt werden können. Gehen deren Besonderheiten und damit auch ein Teil ihrer pädagogischen Möglichkeiten dabei nicht verloren?

Das Gutachten geht jedenfalls – und im Unterschied zu den beiden didaktischen Konzeptionen – davon aus, daß Bereiche wie Sport (und auch Kunst, Musik, Literatur) auf eine Didaktik und eine Lehrplentheorie verwiesen sind, die ihre Besonderheiten, ihre spezifische Fach-, Inhalts- und Organisationsstruktur und die in ihnen auftretenden besonderen Handlungsvollzüge und Kommunikationsvorgänge in stärkerem Maße reflektiert, als dies in den genannten sportdidaktischen Konzeptionen der Fall ist. Beide scheinen nämlich eine Reihe von Fragen – zum Teil undiskutiert – als schon entschieden anzunehmen, allerdings jede auf ihre Weise. (Indem dieses Gutachten zu einigen dieser Fragen eine differenziertere und zum Teil zwischen den beiden Konzeptionen vermittelnde Auffassung vertritt, ist es selbst keiner von ihnen eindeutig zuzuordnen.)

So stellt sich einmal, und dies besonders im Blick auf die lernzielorientierte Sportdidaktik, die Frage, ob im Sport überhaupt von Lernzielen gesprochen werden sollte; es sei denn, was denkbar, aber angesichts der präzisen Beschreibung dessen, was Lernen heißt⁴, wohl auch problematisch wäre, daß man von einem sehr weit gefaßten Begriff von Lernen ausgeht. In jedem Fall ist eine zu starke Anlehnung des Sportes an Lernen und Lernziele, wie immer man sie definiert, als Einengung aufzufassen, weil außer Betracht bleibt, daß ein wesentlicher Teil der pädagogischen Möglichkeiten, die der Sport abwirft, zumindest erst aus der Anwendung von Gelerntem in wechselnden Handlungssituationen resultiert, ohne daß dabei noch von Lernen (in einem streng definierten Sinne) die Rede sein könnte⁵. Ob zur Begründung solcher Handlungen – wie auch zur Begründung von Spielhandlungen – auf den Lernbegriff zurückgegriffen werden muß, erscheint deshalb zweifelhaft. Und ob ein solcher Rückgriff genügen würde, um die pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten des Sports hinreichend zu charakterisieren, muß ebenfalls bezweifelt werden. Es ist im Gegenteil viel eher anzunehmen, daß die Unterstellung des Sports unter begrenzte Lernziele und seine lernzielorientierte unterrichtliche Aufbereitung eine Deformation dessen darstellt, was man als Sport in der Schule haben möchte und haben müßte⁶.

Allein dem Lernen untergeordnet, liefert Sportdidaktik, indem sie nach didaktischer Vernunft analysiert und nach Lernzielen auswählt, was sie dem Schüler in konkreten Unterrichtssituationen vorsetzen will, nur noch einen reduzierten Ausschnitt aus der Wirklichkeit des Sports. Ihre pädagogisch-didaktischen Auswahlkriterien erweisen sich als – Inhalte und Ziele – begrenzende Vorentscheidungen. Der von ihnen als pädagogisch geprüfte und als wertvoll eingestufte und damit unterrichtlich zugelassene Realitätsausschnitt ist alles andere als ein getreues Spiegelbild des tatsächlichen Sports (wobei selbstverständlich die Frage zu stellen ist, ob und in welcher Form dieser in der Schule und in der Schulwirklichkeit Platz finden sollte und kann).

Damit stoßen wir auf eine weitere, ebenso zentrale Frage, wie nämlich der Sport außerhalb der Schule, als Leistungs- und Breitensport, als Zuschauersport und Sportkonsum, als außerschulischer Sport der Schüler und Sport der Erwachsenen, als Sport im Verein, in kommunalen oder kommerziellen Angeboten von der Schule aus gesehen didaktisch zu bewerten ist. Wenn man in ihm oder in einzelnen seiner Ausschnitte Mängel oder Verfehlungen zu erkennen glaubt oder ihn etwa als „Relikt einer vergangenen Gesellschaftsform“⁷ oder als Instrument der

⁴ Vgl. dazu u. a.: R. Bergius, *Psychologie des Lernens*, Stuttgart 1971; H. Skowronek, *Lernen und Lernfähigkeit*, München 1969.

⁵ Dies gilt sowohl im Bereich des motorischen Lernens (dazu z. B. G. S. Reed, *Geschicklichkeit und Übung*, in: E. A. Lunzer u. J. F. Morris, *Das menschliche Lernen und seine Entwicklung*, Stuttgart 1971, S. 119–160), aber auch etwa für die Sozialisation im Spiel (dazu B. Sutton-Smith, *Konfliktsozialisierung im Spiel*, in: O. Grupe u. a., *Sport in unserer Welt. Chancen und Probleme*, Berlin-Heidelberg, New York 1973, S. 78–84).

⁶ H. von Hentig, *Lerngelegenheiten für den Sport*, in: *Sportwissenschaft* 2 (1972), S. 239–257.

⁷ Th. W. Adorno, *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft*, S. 91; vgl. dazu Th. Veblen, *Theorie der feinen Leute*, Köln/Berlin o. J., bes. S. 236–263.

Systemstabilisierung in spätkapitalistischen Gesellschaften verurteilt⁸, kann man ihn – wenn überhaupt – nur sorgfältig ausgelesen und didaktisch transformiert im schulischen Unterricht zulassen. Wer ihn dagegen prinzipiell als human und notwendig ansieht, wird ihn, wie immer er ist, als Teil der Schul- wie der Lebenswirklichkeit bejahen und fordern.

Die didaktische Frage, die sich daraus ergibt, muß deshalb wohl folgendermaßen lauten: Heißt Sport in der Schule treiben und unterrichten

- Lebenswirklichkeit in die Schule hineinholen;
- Lebenswirklichkeit durch didaktische Zubereitung verfremden;
- Lebenswirklichkeit durch theoretische Bearbeitung auf Distanz bringen;
- aufgrund vorentschiedener (Lern-)Ziele diejenigen Gebiete des Sports bereitstellen, von denen man erwartet, daß sie diese Ziele erreichbar machen (wenn Kinder und junge Leute sie nur wollen);
- vorbereitende Qualifikationen für das Berufsfeld Sport vermitteln?

Sicherlich sind das keine Alternativen, sondern die Hereinnahme des Sports in die Schule bedeutet, daß alle diese didaktischen Intentionen wenigstens teilweise mitverfolgt werden. Dabei ist jedoch anzumerken, daß der in Unterrichtseinheiten zerlegte und auf Stundenmaß zugeschnittene Schulsport nicht als der wirkliche Sport, sondern als ein auf oft nicht unproblematische pädagogische Standards zu rechtgerückter Sport erscheint.

Das Gutachten entscheidet sich daher für eine Lösung, die davon ausgeht, daß Sport vorrangig als Lebenswirklichkeit⁹ in die Schule hineinzuholen ist, und dies bedeutet,

- ihn zu einem Teil des Schullebens zu machen und in Form von Lerngelegenheiten¹⁰ anzubieten,
- ihn durch unterrichtliche Programme schneller lernbar zu machen und Schülern bestimmte Leistungsstandards nahelegen,
- ihn theoretisch (als Sozialphänomen) zu bearbeiten,
- und (im Leistungsfach) mit ihm auch berufsvorbereitende Qualifikationen zu vermitteln.

Diese Auffassung wird in den beiden nächsten Kapiteln näher begründet, wobei davon ausgegangen wird, daß die Gewichtung dieser Intentionen auf verschiedenen Alters- und Schulstufen verschieden ausfallen muß.

⁸ So z. B. J.-O. Böhme u. a., Sport im Spätkapitalismus, Frankfurt 1972²; J. Richter (Hrsg.), Die vertrimmte Nation oder Sport in rechter Gesellschaft, Reinbek 1972; G. Vinnai (Hrsg.), Sport in der Klassengesellschaft, Frankfurt 1972.

⁹ Das Verständnis des Begriffs „Sport“, das diesem Gutachten zugrunde liegt, schließt ein, daß als „Lebenswirklichkeit“ hier nicht nur die mit diesem Phänomen angesprochene soziale Wirklichkeit gemeint ist, sondern auch die mit ihm verbundenen anthropologischen Phänomene wie Leiblichkeit, Bewegung und Spiel. Dazu ausführlicher noch Kap. 4.–4.3.

¹⁰ Der Begriff „Lerngelegenheit“ wird aus H. von Hentig, Lerngelegenheiten für den Sport, in: Sportwissenschaft 2 (1972), S. 239–257 übernommen.

3. Entscheidungsgrundlagen

3.1. Wie Sport dem Schüler begegnet

Sport ist ein auffälliges Phänomen im sozialen Leben der Gegenwart. Dem jungen Menschen begegnet er in vielfältiger Art: einerseits unproblematisch und anziehend, andererseits abweisend und unzugänglich; einerseits spontan und gelegentlich fast archaisch, andererseits in Organisationsformen gefaßt, durch Regeln festgelegt und technisch determiniert. Sport begegnet ihm in Formen unkomplizierter Solidarität, von Miteinander und Gegeneinander, von unverstellter Kommunikation, als direkte Rivalität und auch einsichtige Kooperation. Sport zeigt sich ihm in Form dessen, was man in Vereinen betreiben kann (und oft nur dort), in Form kommerzieller Angebote, als *body-building* in den Großstädten, in den Angeboten von Sportgeschäften, die Sportgeräte anbieten und zugleich die Gelegenheit, sie zu benutzen und die Benutzung zu lernen.

Und Sport begegnet ihm in der Schule.

Aber diese – pädagogisch legitimierte und zurechtgemachte – Begegnung mit dem Sport in der Schule ist eben eine andere als die Begegnung mit dem Sport der Freizeit, im Schwimmbad und im überfüllten Stadion, im Fernsehen und in der Tageszeitung; sie ist anders als die innerhalb und außerhalb von Vereinen, als die (zufällige) Begegnung mit Stars oder eruptiven Massenphänomenen, als die Begegnung mit dem Fußball der vielen und dem Golf der Privilegierten; als der Schweißgeruch des Trainings, der Rausch der schnellen Skiabfahrt, die Gespräche nach ermüdenden Wettkämpfen. Sport ist – vor allem außerhalb der Schule – für junge Leute (in der Regel) ein teilweise sogar elementarer und machtvoller individueller und kollektiver Erlebnis- und Erfahrungsbereich¹, der ihnen zugleich den Interaktions- und Kommunikationsraum bietet², in dem sie sich mit anderen bewegen (und handeln) können, der ihnen die motorisch-soziale Kompetenz zur Interaktion überhaupt erst liefert³ und in dem zugleich ihr individuelles Spiel- und Bewegungsbedürfnis befriedigt, vermittelt und geformt wird.

In diesem Sinne ist der Bereich des Sports – über aktive und passive Sportbeteiligung hinaus – eben auch der (soziale) Raum, in dem man Kameraden kennenlernt und hält, in dem man den Freunden der *peer-group* imponiert und Platz in Gruppen findet, in dem man grundständige soziale Erfahrungen machen, schließlich auch Schutz vor dem Elternhaus suchen kann und auch Gründe fürs abend-

¹ Vgl. A. Mitscherlich, Sport – kein pures Privatvergnügen, in: H. Plessner, H.-E. Bock, O. Grupe (Hrsg.), Sport und Leibeserziehung, München 1967.

² Interaktions- und Kommunikationsraum wird hier besonders im Sinne der Goffmanschen Analysen verstanden. Vgl. etwa: E. Goffman, Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969; ders., Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt 1971. Vgl. auch Chr. von Krockow, Sport und Industriegesellschaft, München 1972.

³ Wie notwendig die Beherrschung von sozialen und motorischen Techniken (*skills*) ist, um spielerische und sportliche Interaktionen zu ermöglichen, stellen E. M. Avedon u. B. Sutton-Smith (Eds.), The Study of Games, New York 1971, dar.

liche Fortgehen hat – für Jugendleben und Jugendkultur sicher nicht unwichtige Gesichtspunkte.

Daß ein solches komplexes Feld – wenn seine Erfahrung pädagogisch sinnvoll und notwendig ist – nicht mit dem Maß motorischer Qualifikationen noch mit dem leistungsbezogener Orientierung noch mit dem gesetzter Lernziele hinreichend aufgeschlossen werden kann, ist wohl auf den ersten Blick ersichtlich⁴.

Dabei ist noch nicht berücksichtigt, daß Sport dem Schüler innerhalb seines Erlebnis- und Erfahrungshorizonts in je besonderer Weise, wahrscheinlich sogar schichtenspezifisch geprägt, begegnet. Genauso wie die Begegnung mit Sprache oder Literatur von unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen geformt sein kann, dürfte dies beim Sport der Fall sein⁵. Dies betrifft nicht allein die Entwicklung von Motivationen und Interessen am Sport und seinen Disziplinen⁶, sondern möglicherweise bereits die Anregung und Unterstützung motorischer Lernprozesse im frühkindlichen und vorschulischen Alter.

Es könnte deshalb sogar zu empfehlen sein, daß man sich für eine pädagogische Konzeption entscheidet, die aus der Tatsache, daß Sport für jeden Schüler anders sein und jedem anderes bedeuten kann, ein Prinzip der Gestaltung des Schulsports und der Auswahl seiner Inhalte macht: Dann wäre der Sport zu bevorzugen, der am „diffusesten“⁷ ist, das heißt, der aus den unterschiedlichsten Motivationen betrieben werden kann, der also auch den individuell größten Spielraum für Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet.

Der Sport zeigt sich – das soll damit deutlich werden – dem jungen Menschen selten abstrakt, also in der Form, wie ihn Unterricht und Theorie erscheinen lassen, sondern durchweg in konkreten, individuellen und sozialen Bezugszusammenhängen. Für Lehrplanüberlegungen kann dies nicht gleichgültig bleiben. Vielmehr deuten solche Bezugszusammenhänge auf jugendspezifische Strukturen hin, die wiederum für den Sport in der Sekundarstufe II zu besonderen Folgerungen führen müssen; und dies insbesondere dann, wenn die Sekundarstufe II die Formen der Oberstufe des heutigen Gymnasiums hinter sich bringt und zu einer Schule für alle Jungen und Mädchen von 15 bis 19 Jahren wird. Dies muß – fast zwangsläufig – zu einer Auflösung des nur unterrichtlichen Anspruchs des Sports führen.

⁴ Aus dieser Sicht erscheint etwa ein Ansatz, wie ihn R. Ballreich, P. Becker, D. Kayser, Schulsportcurriculum – Probleme und Lösungsansätze, in: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 188–196, vertreten, als reduziert.

⁵ G. Lüschen, Zur Soziologie des Sports, in: H. Baitsch u. a. (Hrsg.), Sport im Blickpunkt der Wissenschaften, Perspektiven, Aspekte, Ergebnisse, Berlin, Heidelberg, New York 1972, S. 108 ff., ausführliche Literatur dazu bei: G. Lüschen, The Sociology of Sport, in: Current Sociology Vol. XV/3 (1967), p. 78–82.

⁶ Dazu vgl. H. Gabler, Leistungsmotivation im Hochleistungssport, Schorndorf 1972, bes. S. 94–104.

⁷ Diesen Begriff und eine darauf aufgebaute Konzeption stellt – allerdings für den Freizeitsport – dar: H. Lüdtke, Sportler und Voyeursportler – Sport als Freizeitinhalt, in: J. Richter, Die vertrimmte Nation . . ., Reinbek 1972, S. 47–59.

3.2. Was Lernen im Sport heißt

Erneut stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob dies alles unter dem Stichwort „Lernen“ gefaßt werden kann und ob es in Form von „Lernzielen“ operationalisierbar ist. Gerade die im Sport wichtige Ebene emotional-affektiver und sozialer Erfahrungen sperrt sich aber gegen eine solche Unterstellung unter einen den Sport doch wohl verengenden Begriff; sie sperrt sich insofern auch gegen Operationalisierung, denn die (mögliche) operationale Durchgliederung motorischer Lernprozesse im Sport würde pädagogisch ebenso wichtige Akte wie Erlebnisse haben, Erfahrungen machen, Einsichten gewinnen außer acht lassen⁸. Ebenso gehören Ausgeglichenheit, Wohlbefinden, Lust, Befriedigung, Freude, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Vergnügen, Spontaneität zu dem Katalog begründungsfähiger Ziele, ohne daß sie sich aber voll dem Begriff des Lernens und seiner möglichen Operationalisierung fügen. Ohne Zweifel würde der Verzicht auf sie den Sport in der Schule um einen wesentlichen Teil seiner Berechtigung bringen. So wichtig Lernen im Sport erscheint und so wichtig die Formulierung konkreter Lernziele für die Erstellung eines Lehrplans ist, so wenig darf dies dazu führen, diejenigen Ziele, Inhalte und Verfahren übermäßig zu akzentuieren, die sich als lernbar (im Sinne von: in Lernprozessen planbar) erweisen, weil für Sport die Auswahl von Lernprozessen nach dem Gesichtspunkt ihrer Planbarkeit (Lernen als Folge von Lehren) eine Verengung bedeutet. Planbares Lernen geht in der Regel von einem Verständnis von Lernen aus, in dem unterstellt wird, daß Lernen prinzipiell zu organisieren und prinzipiell auch Resultat arrangierbarer Lernsituationen ist.

Tatsächlich wird man aber annehmen können und auch davon ausgehen müssen, daß es im Sport zahlreiche ungeplante, unbeabsichtigte, spontane, unorganisierte Handlungen (und Erfahrungen) gibt, die gleichwohl für die Entwicklung und Bildung des jungen Menschen von Bedeutung sind und insofern ermöglicht werden sollten. Ob es sich dabei immer auch um Lernprozesse handelt, ist eine Frage, die nicht ohne weiteres beantwortet werden kann; wenn man davon ausgeht, daß solche Handlungen als Kennenlernen von Situationen, Durchspielen von spezifischen Handlungsverläufen in sich schon für den jungen Menschen wichtig sind, ist die Beantwortung dieser Frage wohl auch nicht so vordringlich. Daß solche Handlungen natürlich im weitesten Sinne als Lernen bezeichnet werden können und gewiß auch Lernresultate erbringen, soll nicht bestritten werden. Die Gefahr für die Erstellung eines Lehrplans besteht aber darin, daß es, wenn geplantes und operationalisierbares Lernen im Vordergrund steht, sehr leicht zu einer Unterschlagung der unplanbaren Ergebnisse, zur Vernachlässigung gleichsam überflüssiger, nicht-notwendiger und nicht unmittelbar auf Verwendungssituationen bezo-

⁸ Dies zeigt sich etwa bei dem bereits erwähnten Ansatz von Ballreich, Becker u. Kayser, vgl. Kap. 3.1., Anm. 4.

gener Curricula kommt, wie z. B. spielerische Inhalte bzw. spielerisches, auf unspezifische Handlungsergebnisse gerichtetes Handeln sie darstellen⁹.

Mit dieser Auffassung soll kein prinzipieller Widerspruch gegen die Planung von Lernprozessen im Sport angemeldet, wohl aber soll das Mißtrauen gegen die Möglichkeit der vollständigen Darstellung dessen, was Sport in der Schule sein sollte, durch die Benennung planbarer Lernvollzüge deutlich gemacht werden; es kommt jedoch darauf an, wenn der Ansatz, Sport immer auch als Teil der Lebenswirklichkeit und des Erfahrungsraumes junger Menschen zu sehen, richtig ist, die ganze Fülle seiner Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensangebote offenzuhalten, unabhängig davon, ob sie sich einem abstrakten Konzept des Lernens nun einpassen lassen oder nicht. Reduzierung des Sports auf lernorientiertes Handeln allein ist im Blick auf eine pädagogische Interpretation des Schulsports in jedem Fall problematisch.

3.3. Sport und Sportunterricht

Das Gutachten entscheidet sich aufgrund solcher Überlegungen dazu, Sport und Sportunterricht voneinander abzuheben.

- *Sport* wird dabei als Teil des informellen Schullebens mit Angeboten und Gelegenheiten zu angeleitetem, organisiertem Tun, aber auch zu spontanen Aktivitäten, zu schulinternen und interschulischen Vergleichswertkämpfen verstanden – offen gegenüber Sportvereinen und Sportorganisationen und offen auch für das Mitmachen von Geschwistern, Eltern und Freunden.
- *Sportunterricht* wird als eher formelle, lernzielorientierte, auf feste Inhalte und Standards gerichtete Veranstaltung angesehen, die die Wahl der Disziplinen zwar offenlassen kann, jedoch selber verbindlichen Charakter hat.

Die Öffnung gegenüber dem außerschulischen Sport scheint den Gutachtern deswegen besonders wichtig, weil sie einerseits erlaubt, sportliche Betriebs- und Organisationsformen mit ihren vom Schulsport verschiedenen Eigenarten¹⁰ so zeitig kennenzulernen, daß ein Zugang zu ihnen während und nach Abschluß der Schulzeit noch möglich ist, und andererseits diejenige Distanz gewährt, die erforderlich ist, um die außerschulische Sportpraxis kritisch (aber nicht ohne eigene Erfahrung) zu reflektieren mit dem Ziel, sie gegebenenfalls zu verbessern. Zugleich ist dies ein Beitrag dazu, Schule nach außen zu öffnen und sie – und mit ihr gerade die Altersgruppe der 15- bis 19jährigen – in das kommunale Leben stärker zu integrieren, als das bisher der Fall war.

⁹ In diesem Gutachten wird deshalb auf das Problem des Lernens im Sport ausführlicher eingegangen, weil sich gegenwärtig der Eindruck aufdrängt, daß Curriculum-Überlegungen allzusehr auf das Lernen als Aufgabenbereich der Schule verengt werden und auch der Sport dieser Tendenz unterworfen wird. Dazu kommt noch, daß dem Sport sehr oft im Zuge der Bloom-Krathwohlschen Taxonomien ein Platz nur im Rahmen psycho-motorischer Lernprozesse zugewiesen wird.

¹⁰ In diesem Zusammenhang ist etwa darauf hinzuweisen, daß der Verein zwar zunächst seinen Sport auf altershomogenen Gruppierungen aufbaut, aber darüber hinaus – prinzipiell anders als die Schule – im Vereinsleben (von der Dusche bis zur Bar im Clubhaus) Kontakte über die Altersgrenzen und Generationen hinweg entstehen und damit wertvolle soziale Erfahrungen ermöglicht werden.

4. Warum Sport (pädagogisch) nötig ist

Zur Beantwortung dieser für das Gutachten zentralen Frage sind mehrere Verfahren denkbar. Im Sinne eines pragmatischen Zugangs bietet sich die Analyse einiger Entwicklungstendenzen innerhalb der gegenwärtigen gesellschaftlichen und sozialen Wirklichkeit an. So ist davon auszugehen, daß es in der (technisch-industriellen) Gesellschaft, in der junge Leute leben und in die sie hineinwachsen werden, in zunehmendem Maße Freizeit mit all ihren Möglichkeiten und Problemen gibt und daß zugleich mit Bewegungsarmut und Bewegungsunterdrückung zu rechnen ist. Jedoch bliebe eine sich allein hieraus ableitende Begründung für den Schulsport einseitig, wenn sie nicht auf anthropologische und sozialanthropologische Einsichten bezogen würde, Einsichten z. B. in Phänomene wie Spiel, Bewegung, Leiblichkeit und Kommunikation. Die aus solchen Einzelbegründungen gewonnenen Ansätze sind in einem weiteren Schritt in pädagogische Begründungszusammenhänge überzuführen bzw. auf pädagogische Entscheidungen zu beziehen, aus denen sich didaktische Folgerungen ableiten lassen. Solche Entscheidungen für Sport zu benennen, erscheint derzeit fast antiquiert, sind sie doch weder operationalisierbar noch vollständig rational zu begründen. Trotzdem soll es hier geschehen. Aufzuführen wäre z. B.:

- Ohne leibliche Erziehung ist Erziehung nicht vollständig;
- zur Erfahrung der Wirklichkeit gehört die Erfahrung des Leiblichen und der Zuwachs an leiblichen Wirklichkeitserfahrungen;
- auch eine auf verbale Kommunikation orientierte Welt bedarf nicht-sprachlicher Kommunikationsformen und Sozialerfahrungen;
- zur Erziehung gehört ästhetische Erziehung;
- zur Erfassung der Welt gehört die Erfahrung des Spiels und des spielerischen Handelns.

4.1. Es gibt mehr (und andere) Freizeit

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Rolle des Sports in der Sekundarstufe II stellt sich die Frage nach der Freizeit. Auffällig ist die Veränderung unserer Gesellschaft zu einer „Freizeitgesellschaft“, nämlich zu einer Gesellschaft, in der der qualitative und quantitative Anspruch der Arbeit zunehmend zugunsten einer stärkeren Freizeitorientierung zurücktritt. Sowohl für das gegenwärtige Leben junger Leute als auch für ihr zukünftiges Leben zeigt sich eine vermehrte Bedeutung der Freizeit. Für große Gruppen der Bevölkerung nimmt die arbeitsfreie Zeit – angefangen von der freien Zeit in der Woche und am Wochenende bis hin zum Urlaub – zu, was sich z. B. in der starken Zunahme der Hobby-Bewegung sowie den steigenden Mitgliederzahlen im organisierten wie auch im

nichtvereinsgebundenen und unorganisierten Sport (z. B. Skilaufen, Schwimmen, Sportferien) ausdrückt¹.

Das besondere Kennzeichen (und damit auch das besondere didaktische Problem) dieser Entwicklung ist freilich weniger die quantitative Vermehrung der Freizeit, die noch nicht ohne weiteres mehr Muße bedeutet, sondern es liegt darin, daß sich einerseits individuelle Ziele der Selbstverwirklichung, der Lebenserfüllung und Identitätsfindung immer stärker vom Bereich der Arbeit ablösen und sich auf den Bereich der Freizeit und die in ihm gegebenen Möglichkeiten verlagern; daß aber andererseits auch der Freizeitbereich der „Verplanung“ ausgesetzt ist und der neu zur persönlichen Disposition stehende Freiraum sehr leicht mit merkantilen Interessen, ökonomisch bestimmten Leistungszwängen, bürokratischen Organisationsformen und arbeitsähnlichen Handlungsmustern so besetzt wird, daß er eben keinen Zuwachs an individuellem Freiheitsraum darstellt, wie dies erstrebenswert wäre, sondern eine mehr oder weniger fühlbare Widerspiegelung des Arbeitsbereichs².

Wenn man dies in die Situation der Schüler umsetzen würde, so hieße es: ich habe mehr freie Zeit, auch meine Eltern; wir könnten zum Fußball gehen oder uns Sportveranstaltungen im Fernsehen ansehen oder gemeinsam einen Skiurlaub planen, wenn wir Skilaufen gelernt hätten; wir könnten ins Freibad gehen oder uns einem Tennisclub anschließen; wir könnten mit unseren Freunden Volleyball spielen, wenn uns jemand die Grundtechniken beigebracht hätte; wir könnten uns mit unseren Mädchen im Freibad treffen, wenn nicht unsere dünnen Arme und Beine oder unsere mageren Schwimmkünste uns daran hindern würden³.

Sport hat für viele Schüler eine wichtige und kaum ersetzbare Bedeutung für die Findung ihrer Identität und die Ermöglichung von Kommunikation; jedoch nicht in abstrakter Weise, sondern so, daß, wenn man die Techniken, Fertigkeiten und Verhaltensweisen individueller und sozialer Art beherrscht, es einem möglich ist, in dieses soziale Feld hineinzugehen, an ihm teilzunehmen und mit ebenfalls teilnehmenden Personen und Gruppen zu interagieren⁴.

Je nachdem also, welche Lernmöglichkeiten oder Lerngelegenheiten die Schule für den Sport anbietet, wirkt sie im Hinblick auf Freizeit selektiv-reglementierend: sie ermöglicht manches, blockiert anderes, läßt dieses nur halbherzig zu und

¹ Einen Überblick über die Mitgliederzahlen im Deutschen Sportbund von 1954–1971 vermittelt: K. Gieseler u. a. (Hrsg.), *Der Sport in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1972, S. 72/73.

² J. Habermas, *Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit*, sowie H. Plessner, *Spiel und Sport*, beide in: H. Plessner, H. E. Bock u. O. Grupe, *Sport und Leibeserziehung*, München 1967; Ch. von Krockow, *Sport und Industriegesellschaft*, München 1972; B. Rigauer, *Sport und Arbeit*, Frankfurt 1969. Vgl. dazu aber auch H. Lüdtkke, *Freizeit in der Industriegesellschaft*, Opladen 1972.

³ Pädagogische Überlegungen werden in der Regel weit oberhalb einer solchen Ebene angesetzt. Die Gutachter sind dagegen der Auffassung, daß eine Konzeption des Schulsports (und nicht nur dieses Fachs) gerade für das schwierige Alter der 15- bis 19jährigen nur dann erfolgversprechend ist, wenn sie unmittelbar an deren Situation, ihren konkreten Problemen und Interessen anknüpft; deshalb wird auf solche konkreten Situationen verwiesen, die zugleich die Notwendigkeit des Erlernens konkreter Fertigkeiten einsichtig machen.

⁴ Vgl. dazu nochmals Avedon u. Sutton-Smith sowie auch Goffman (Kap. 3.1., Anm. 3 und 2).

jenes gar nicht. Daß sie damit zentral in den Lebens- und Erfahrungsraum junger Menschen eingreift, liegt auf der Hand. Das gilt nicht zuletzt auch für das zukünftige Leben junger Menschen, das Schule auch im Sport damit vorzeichnet, ohne sich jedoch darüber immer hinreichend im klaren zu sein.

4.2. Es gibt Bewegungsarmut und Bewegungsunterdrückung

Parallel zur Entwicklung im Freizeitbereich zeigt sich – wenigstens in den hochindustrialisierten Ländern – nicht nur ein Prozeß zunehmender Bewegungsverarmung, sondern auch fortschreitender Bewegungsunterdrückung. Auf die Folgen solcher Bewegungsverarmung (und die Notwendigkeit rechtzeitiger Prävention) haben Ärzte genügend hingewiesen⁵. Krankheiten durch Bewegungsmangel, Herz-, Gefäß- und Kreislauferkrankungen gehören heute zu den verbreitetsten Krankheiten⁶, dies bereits im Jugendalter beginnend. Was die Einschränkung, Verdrängung und Unterdrückung des Bewegungsbedürfnisses an Mißbefinden, Frustrationen und vielleicht sogar Neurosen auslöst, darüber sind bislang erst Vermutungen anstellbar; manche Autoren sprechen vom Brachliegen ursprünglicher Gestaltungskräfte, andere von Triebunterdrückung oder Regression⁷.

Aus der Sicht der Sportdidaktik legt dies immerhin konkrete Begründungen für den Sport nahe, die auf seinen gesundheitlichen Nutzen zielen, so wenig solche Begründungen selbst jungen Leuten klargemacht werden können⁸. In Verbindung mit dem gesundheitlichen Nutzen des Sports sind aber auch – und dies kann den Schülern schon eher klargemacht werden – allgemeine Probleme der Gesundheits-erziehung, z. B. der Hygiene oder der Gefährdung durch Drogen, anzusprechen.

4.3. Wir brauchen Bewegung und Spiel

Solche Einsichten und Forderungen wiederum bleiben recht abstrakt, wenn sie sich nicht auf anthropologische und sozialanthropologische Erkenntnisse beziehen lie-

⁵ Vgl. u. a. J. Keul u. G. Haralambie, W. Hollmann u. H. Mellerowicz, in: H. Baitsch u. a. (Hrsg.), Sport im Blickpunkt der Wissenschaften, Berlin, Heidelberg, New York 1972; W. Hollmann (Hrsg.), Zentrale Themen der Sportmedizin, Berlin 1972; R. Roskamm, H. Reindell u. K. König, Körperliche Aktivität und Herz- und Kreislauferkrankungen. Prophylaxe, Therapie und Rehabilitation, München 1966.

⁶ H. Krauss u. W. Raab, Krankheiten durch Bewegungsmangel, München 1964; zur besonderen Situation der Jugend vgl. u. a. M. Franke, Die gesundheitliche Situation der Jugend, München 1965; Th. Hellbrügge, J. Rutenfranz, O. Graf, Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter, Stuttgart 1960; H. Mellerowicz, Der Kreislauf des Jugendlichen bei Arbeit und Sport, Freiburg 1965.

⁷ A. Mitscherlich (Kap. 3.1, Anm. 1); A. Plack, Die Gesellschaft und das Böse, München 1969. R. Süssmuth, Zur Anthropologie des Kindes, München 1968, weist besonders auf die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung hin.

⁸ Einwände gegen solche gesundheitlichen Begründungen, die hinter ihnen nur eine fiese List des Spätkapitalismus wittern, die letztlich der Profitmaximierung dient (so z. B. J. O. Böhme u. a., Sport im Spätkapitalismus, Frankfurt 1971², S. 92–103), verkennen, welche entscheidende Funktion Gesundheit und Wohlbefinden im individuellen Lebenshaushalt spielen.

ßen. Die Begründung eines Sportlehrplans für die Sekundarstufe II ist ohne Berücksichtigung der Bedürfnisse, Antriebe und Interessen der 15- bis 19jährigen nicht vollständig.

Das Gutachten muß sich in diesem Fall auf Hinweise beschränken⁹. Es macht aber nachdrücklich darauf aufmerksam, daß diese Frage vor allem bislang didaktisch vernachlässigte Themenkreise wie Leiblichkeit, Gesundheit, Bewegung und Spiel, aber auch Sexualität, Kommunikation, Lust betrifft. Daß sich Aussagen über solche anthropologischen Phänomene nicht auf ein feststehendes, unveränderlich-konstantes Wesen des Menschen beziehen, seine Veränderlichkeit vielmehr einkalkulieren, soll noch einmal vermerkt werden: menschliche Möglichkeiten und Merkmale sind nicht isoliert zu sehen, sondern im Kontext einer ihnen korrespondierenden Umwelt, Welt, Gesellschaft zu beschreiben, die sie zu ihrer Realisierung und Aktualisierung benötigen.

In diesem Sinne zeigt sich Leiblichkeit z. B. als die – zumeist nicht bewußte – jedoch je aktuelle, individuelle und zugleich kommunikativ-soziale Wirklichkeit junger Menschen, als ihr Vermögen, etwas zu tun und zu können oder auch nicht oder noch nicht; und dies wiederum in einer jeweils charakteristischen, von Gesundheit und Krankheit, Befinden und Stimmung, Erfahrungen und Gewohnheiten, Temperament und Gefühlen, Alter und Geschlecht, Leistungsfähigkeit und Können und damit eben auch von Sport oder Nicht-Sport mitbedingten Form. Leiblichkeit erweist sich in dem komplexen Zusammenhang eines Menschen zu seiner Welt als der Träger und das Vermögen zu einem bestimmten Tun, zu Handlungen und Bewegungen und als Möglichkeit, sie zu lernen. Diese Handlungen und Bewegungen wiederum haben ihren Ansatz an gegebenen Umweltbedingungen und zeichnen diese andererseits gleichsam vor. Gegenstände erhalten durch Können jeweils den Charakter der Hantierbarkeit. Im Fortschreiten des Könnens entfalten sie ihre verschiedenen Qualitäten, wie der Ball, der, je mehr ich kann, desto mehr auch an Möglichkeiten freigibt und zugleich anreizt, immer mehr können zu wollen, als man schon kann; darin entfalten sich zugleich auch individuelle und soziale Erlebnisse und motivationale Erfahrungen, wie solche des Erfolgs und Mißerfolgs, des Könnens und des Nichtkönnens.

Bewegung ist in diesem Zusammenhang als veränderlicher Faktor in einem umfassenderen Handlungs-, Könnens- und Leistungskontext zu sehen. Je nach dem Grad motorischer Fähigkeiten und gegebener Bewegungsmöglichkeiten erweist sie sich als Bereitschaft für bestimmte Aufgaben und Ziele. Solche Bereitschaften sind in der Struktur mehr oder weniger gekonnter Bewegungen „leiblich“ vorweggenommen; sie sind vorgezeichnet in dem dynamischen, von Fähigkeiten und Möglichkeiten gleichermaßen bestimmten Aufbau unserer handlungsorientierten Weltbeziehungen. Durch unsere Bewegungen hindurch und zugleich mit ihnen richten wir uns auf Menschen, Dinge und Situationen, können einer Aufforderung entsprechen (oder auch nicht) oder können auch selbst bestimmte Situationen herbei-

⁹ Zum Folgenden vgl. O. Grupe, Grundlagen der Sportpädagogik. Anthropologisch-didaktische Untersuchungen. München 1969; ders., Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport, in: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 156–178.

führen. In unseren Bewegungen haben wir die Möglichkeit zu einem bestimmten Handeln, etwas Bestimmtes zu wollen und zu können. Eingeschrumpfte oder behinderte motorische Handlungs- und Leistungsmöglichkeiten bedeuten deshalb auch eine allgemeine Einengung. Der bewegungsgestörte oder in seiner Bewegung eingeschränkte Jugendliche, das Kind, dem Bewegungsraum versagt wird, der Lehrling, der bewegungsmonotonen Arbeitsvorgängen ausgesetzt wird: sie alle unterliegen aufgrund solcher individueller und sozialer Bedingungen Einschränkungen ihres ursprünglichen Bewegungsbedürfnisses.

Solches gilt auch für Gesundheit und Wohlbefinden. Gesundheit ist in diesem Zusammenhang mehr, als was in ihrer individuellen und sozialen Abhängigkeit zum Ausdruck gebracht wird. Sie ist als eine der tragenden Grundlagen menschlichen Lebens anzusehen. Sie gehört zu den mitbestimmenden Faktoren des Erlebens und Handelns und ist selbst wiederum mitbestimmt durch Einstellungen, Erwartungen, Handlungen und auch durch die soziale Situation eines Menschen¹⁰. Gesundheit kann deshalb bestimmte Verhaltensweisen provozieren, ermöglichen, begünstigen, andere dagegen einschränken oder sogar unmöglich machen.

Überlegungen dieser Art sind nun keineswegs – wie oft behauptet wird – ohne Realitätsbezug; vielmehr zeigt sich, daß das Leibmotiv derzeit im Zusammenhang mit einer Reihe von sozio-kulturellen Entwicklungen neu in den Blick kommt bzw. überhaupt erst als Motiv freigegeben wird. Das wird z. B. in der Veränderung der Sexualmoral sichtbar¹¹, in neuen Formen ästhetischer Sinnlichkeit¹², in der Rehabilitation der Lust wie auch in einem neuen Körpergefühl¹³; im Tanz und in Kollektivformen von Bewegung, die sich sozialpsychologischer Deutung noch weitgehend entziehen (Demonstrationen, Festivals, Sportveranstaltungen), aber auch im Sport selber als einem Massen- und im ganzen auch speziell jugendlichen Phänomen¹⁴.

In solchem Zusammenhang ist auch das Spiel zu nennen. Wie immer Spielhandlungen unter dem Aspekt des Lernens beurteilt werden mögen, es gibt, auch wenn in ihnen nichts unmittelbar gelernt wird, andere Gründe für ihre angemessene Berücksichtigung im Rahmen von Lehrplänen. Die Berechtigung für eine solche Auffassung ergibt sich daraus, daß Spiel nicht als Ausgleichs- oder Reaktionserscheinung anzusehen ist und nicht länger von der Arbeit abgeleitet werden kann¹⁵, sondern als relativ eigenständiges Phänomen begriffen werden muß, als ein

¹⁰ Vgl. dazu H. Franke (Kap. 4.2., Anm. 6); H. Plügge, Wohlbefinden und Mißbefinden. Beiträge zu einer medizinischen Anthropologie, Tübingen 1962.

¹¹ A. Plack (Kap. 4.2., Anm. 7); H. Ringeling, Ethik des Leibes, Hamburg 1965. Faktische Entwicklungen moralischer Einstellungen finden auch allmählich ihren Niederschlag in der Veränderung von Rechtsnormen.

¹² Dazu vgl. z. B. H. Marcuse, Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt 1969.

¹³ Dazu vgl. H.-J. Gamm, Kritische Schule, München 1970, bes. S. 92–94, 68–82. Auch die mit der Bezeichnung „sensitivity-training“ nur ungenau charakterisierte Bewegung ist in diesem Zusammenhang zu nennen.

¹⁴ Vgl. A. Mitscherlich (Kap. 3.1., Anm. 1).

¹⁵ Vgl. dazu u. a. J. Château, Das Spiel des Kindes, (dtsh.) Paderborn 1969; A. Flitner, Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, München 1972 (Anm. 15); A. Flitner (Hrsg.), Das Kinderspiel, München 1973; H. Scheuerl, Das Spiel, Weinheim 1973⁹; E. M. Avedon u. B. Sutton-Smith (Kap. 3.1., Anm. 3).

Stück unmittelbarer Gegenwart und unverstellten Lebens, als ein Raum von bis zu einem gewissen Grad freiem Handeln, als ein Bereich mit eigenen (und gelegentlich eigenwilligen), aber nicht ersetzbaren Sozialisationsformen¹⁶, wobei Zweckfreiheit hier vor allem im Sinne materieller Nutzlosigkeit verstanden wird (was wiederum einen bestimmten Stand der sozio-ökonomischen Entwicklung voraussetzt).

Natürlich kann man für das Spiel in der Schule konkrete Zwecke nennen: etwa das Spiel- und Bewegungsbedürfnis der Schüler zu befriedigen, Vergnügen am Sich-Bewegen, am Ausprobieren zu vermitteln, Erfahrung von Können und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Eben solche Zwecke sind indes auch identisch mit seinem Sinn. Natürlich treten dabei sozial und sozio-kulturell vorgegebene Grundmuster des Verhaltens auf, nicht jedoch in einer streng reglementierenden Form, eher im Sinne einer Handlungsorientierung. Der Sinn von spielerischem Handeln liegt dabei – vergleicht man es mit anderen Handlungen – eher in ihm selbst, im Heraustreten aus der Alltäglichkeit des häuslichen und unterrichtlichen Lebens. Spielen ist vor allem dadurch charakterisiert (und motiviert), daß es nicht nützlich und zweckmäßig sein muß, daß es vielmehr geradezu unvernünftig sein kann; und das dadurch, daß es dies ist, Dinge, Welt und Menschen in einer insbesondere dem Spiel eigentümlichen Weise erscheinen und erleben läßt und insofern auch wieder ein Stück besonderer Wirklichkeitserfahrung bedeutet. Spielen „bereichert“ in diesem Sinne den jungen Menschen und trägt zu seinem „Glück“ bei, ein Gesichtspunkt, der für schulisch-didaktische Überlegungen wohl nicht gleichgültig sein kann. Spielen hat in der Schule (auch) sein Recht als Gegenwart und Erfüllung des Augenblicks; indem es aus dem verbindlichen Charakter von bewerteten, gemessenen, getesteten, berufsqualifizierenden Leistungsformen herauslöst und die freieren, unspezialisierten, spontanen Möglichkeiten betont, bedeutet es im Grunde geradezu das Training solcher Möglichkeiten und stellt insofern eine besondere Form von Sozialisation dar¹⁷. Umgekehrt und gerade deswegen erscheint es im übrigen didaktisch ebenso geboten, Spielhemmungen abzubauen¹⁸. Ob und wie dies mit Sport gelingen kann, ist allerdings eine Frage, die noch experimenteller Überprüfung und unterrichtspraktischer Erprobung bedarf.

4.4. Lerngelegenheiten des Sports und wie Sport nicht sein sollte

Im Einklang mit den angeführten Begründungen für den Sport könnten nun einige Ziele – oder besser: Gelegenheiten – genannt werden, die mehr beispielhaft als repräsentativ andeuten, was Sport bieten kann. Er kann z. B.

¹⁶ Vgl. dazu B. Sutton-Smith, Konfliktsozialisierung im Spiel, in: O. Grupe (Hrsg.), Sport in unserer Welt. Chancen und Probleme, Berlin, Heidelberg, New York 1973, S. 78–84; aber auch K. Hammerich, Bemerkungen zu Thesen über eine Sozialisationsfunktion von Spiel und Sport, in: R. Albonico, K. Pfister-Binz, Soziologie des Sports, Basel 1971.

¹⁷ Vgl. G. Lüschen (Kap. 3.1., Anm. 5), S. 110 f.; vor allem B. Sutton-Smith (Kap. 4.3., Anm. 6).

¹⁸ D. Riesman, Freud und die Psychoanalyse (dtsch.), Frankfurt 1968³, S. 7–41, bes. S. 40.

- jungen Menschen das Bewußtsein eigenen Könnens durch ihnen adäquate Leistungen vermitteln, ihr Selbstvertrauen durch Können stärken;
- ihre Selbsttätigkeit und Spontaneität ansprechen, ihre Phantasie anregen;
- ihre Mitverantwortung in Planung und Organisation beanspruchen und dabei ihre Mitbestimmung ermöglichen; ihre soziale Aktivität und Kooperation herausfordern;
- ihren Anspruch auf Freude, Befriedigung, Lust und Vergnügen – auch an hohen Leistungen – erfüllen;
- ihr Bewegungsbedürfnis durch entsprechende Angebote sichern;
- sie das Lernen (Trainieren und Üben) lernen lassen;
- sie das Zuschauen und das Sich-Entspannen, aber auch das Sich-Konzentrieren lehren;
- ihnen Wirklichkeitserfahrungen nicht austauschbarer Art vermitteln;
- ihre Bewußtseinsinhalte (als eine der Grundlagen von Urteilen, Einstellungen und Haltungen) erweitern, ihre Kritik- und Reflexionsfähigkeit entwickeln;
- natürliche Wachstumsreize setzen und ihre körperliche Belastbarkeit erhöhen, ihre Anstrengungs- und Risikobereitschaft fördern;
- körperliche Sensibilität erreichen und leibliche Erfahrungen ermöglichen;
- ihr infantiles Spielbedürfnis erhalten, ihnen Spiele beibringen und damit Kommunikations- und Freizeitechniken vermitteln;
- auch gar nichts zu tun lehren.

Nun ist aber nicht einfach davon auszugehen, daß jeder Sport diese und ähnliche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet, zudem noch jedem, der ihn betreibt (oder betreiben soll), und daß er im Sinne der genannten Bedürfnisse (Freizeit, Bewegung, Spiel) schon ohne weiteres zu einem erfüllteren Leben beiträgt. Das Gutachten ist auch nicht in der Lage anzugeben, was und wie Sport im einzelnen für Schüler und Schülerinnen sein soll, damit er ihnen das bietet, was die Gutachter für wertvoll an ihm halten. Es scheint eher möglich, Einigung über einige Mängel oder Defizite zu erzielen, die den Sport in unserer Gesellschaft kennzeichnen; auf sie stoßen wir, wenn wir den Sport, wie er ist, messen an den genannten Möglichkeiten, und ihn daraufhin befragen, ob er sie tatsächlich für alle offenhält oder nicht vielmehr an entscheidenden Stellen blockiert. Dann erkennen wir z. B.:

- Sport ist oft nicht vielseitig genug, zu sehr zentriert (und dies nicht einmal begründet) auf wenige, die sogenannten „großen“ Sportarten (Turnen, Leichtathletik, Schwimmen und die „großen“ Sportspiele); das gilt vor allem für den Sport in der Schule, hat seine Parallelen und teilweise seine Gründe aber auch außerhalb von ihr. Diese Sportarten sind „groß“ zum Teil wegen ihrer Tradition, zum Teil, weil sie mehr als andere das Zuschauerinteresse binden. Sie schon deshalb bei Angeboten zum Sporttreiben zu bevorzugen, besteht pädagogisch aber kein Anlaß: zu fragen ist vielmehr, welche Sportarten für alle und jeden einzelnen, der Sport treiben will, die vielfältigsten Motive ansprechen; sie wären zu bevorzugen.
- Sport wird oft zu imitativ betrieben, ist oft zu monoton, in ihm dominiert zu sehr das Nachvollziehen weniger vorgegebener Bewegungsmuster, die dann

- auf meß-, zähl- oder wertbare „Ergebnisse“ hin optimiert werden. Die Qualität der Bewegung und der Interaktion, ihre Variabilität und ihr Reichtum, Phantasie und Spontaneität erscheinen nur noch relativ als bedeutsam. Darin liegt – neben der Überbewertung der absoluten Leistung und der mangelnden Anerkennung der an den Möglichkeiten des einzelnen gemessenen, relativen¹⁹ – ein sicher berechtigter Kern der Kritik an der „Leistungsorientierung“ im Sport.
- Sport überwiegt im Zusammenhang damit als organisiertes Üben und Trainieren und als Sport in einer einzigen Disziplin. Damit soll Schwerpunktbildung und Spezialisierung im Sport nicht ausgeschlossen sein – manche pädagogisch wichtigen Erfahrungen werden im Sport überhaupt erst in der Prüfung an den Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit möglich –, aber wer sich einschränkt, sollte wissen, was er aufgibt, und ihm sollte der Weg zum Überwechseln in eine andere Sportart offenbleiben.
 - Sport ist in vielen Disziplinen an Vereine gebunden, und das heißt derzeit noch, daß die Möglichkeit, diese Sportarten zu treiben, von der Annahme einiger Bedingungen abhängt, die nicht jedem zusagen. Es gibt noch zu wenig Alternativen zum Vereinssport, zu wenig und nicht genügend vielseitige kommunale und kommerzielle Sportangebote oder – besser noch – zu wenig an den Interessen der „Abnehmer“ orientierte Vereine²⁰.
 - Es gibt zu viel teuren Sport und ein Interesse der Sportindustrie, das suggerieren möchte, der teuerste Sport sei auch der beste, mache am meisten Spaß und am meisten Eindruck (und es gibt zu viele Menschen, die das glauben und nicht gelernt haben, solchen Angeboten kritisch zu begegnen).

Diese Mängel – sicher ließen sich weitere hinzufügen – hängen miteinander zusammen, bedingen und verstärken sich. Sie sind zugleich Gründe für die beiden wichtigsten:

- Sport wird zu viel (nur) konsumiert, zu wenig betrieben. Stellt man die Auflagen der Sportpresse, das Sportprogramm des Fernsehens, selbst die Zuschauerzahlen der Bundesliga einmal dem Eindruck gegenüber, den man auf Waldsportpfaden und Wanderwegen, ja selbst an Tennisplätzen, in Wintersportorten und Badeanstalten gewinnt, so ist das augenscheinlich. Damit soll das Betrachten, passive Genießen und teilnehmende Begleiten von Sport nicht kulturkritisch abgewertet werden²¹. Doch für wen es die einzige Form der Teilnahme am Sport ist, der verschließt sich den sicher größeren Teil dessen, was Sport ihm bieten kann²².
- Sport benachteiligt in vielen seiner organisatorischen Formen ältere Menschen,

¹⁹ Vgl. dazu W. Klafki, Das pädagogische Problem der Leistung und die Leibeserziehung, in: H. Plessner, H. E. Bock u. O. Grupe (Hrsg.), Sport und Leibeserziehung, München 1967.

²⁰ Vgl. dazu Hamburger Turnerschaft (Hrsg.), Der Verein, Hamburg 1966; Chr. v. Krockow, Sport und Industriegesellschaft, München 1972.

²¹ Vgl. dazu O. Grupe, Sport und Spiel als Problem einer Populärkultur, in: Kongreßbericht Freizeit '72; H. Lüdtkke (Kap. 3.1., Anm. 7), bes. S. 46 f.

²² Vgl. dazu H. Lüdtkke (Kap. 3.1., Anm. 7), bes. S. 40.

Behinderte, Gebrechliche, Schwächere, niedrigere Sozialschichten und Frauen²³; er benachteiligt – und das heißt in zahllosen Einzelfällen: schließt die aus, die ohnehin benachteiligt sind in unserer Gesellschaft und die daher die Möglichkeit zum Ausgleich, den Beitrag zur Erfüllung ihres Lebens, den Sport ihnen bieten könnte, mehr als andere nötig hätten.

Solche Aussagen über Mängel des derzeitigen Sports, gemessen an seinen eigenen Möglichkeiten, sind, da sie aus subjektiven und vorläufigen Kriterien abgeleitet werden, auch ihrerseits nur mit entsprechenden Einschränkungen aufrechtzuerhalten. Doch ist mit ihnen eine Position gegenüber Sport in unserer Gesellschaft bezeichnet, die einen weiteren Ausgangspunkt für die Frage nach der Gestaltung des Sports in der Sekundarstufe II gewinnen läßt.

4.5. Warum Sport in der Schule nötig ist

Die Frage, warum Sport in der Schule überhaupt nötig ist, wird in didaktischen Konzeptionen zum Schulsport in der Regel ausgeklammert, obwohl sie – wie sich zeigen wird – für seine Gestaltung nicht unerheblich ist. Indem die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Sport als wertvoll oder notwendig für Menschen unserer Zeit ausgewiesen sind, ist noch nichts darüber gesagt, warum diese Möglichkeiten gerade in der Schule und durch sie anzubieten sind. Besonders eine Konzeption wie die in diesem Gutachten vertretene, die im Schulsport neben dem unterrichtlichen Bereich das individuelle, informelle, ungeplante und auch soziale Lernen und Handeln betont wissen möchte, eignet sich im Grunde nicht für die Aufnahme in einer Schule, die – zumindest traditionell – diese Aspekte und Formen des Lernens kaum begünstigt hat²⁴. Die Entscheidung, solchen Sport trotzdem in die Schule aufzunehmen, ist vertretbar vor allem im Zusammenhang mit der Überzeugung, daß die Zukunft der Schule – und besonders der Sekundarstufe II – entscheidend davon abhängt, ob es ihr gelingt, in allen ihren Bereichen die Beschränkung auf reflexionsbezogenes, lehrerzentriertes, geplantes Lernen zu überwinden.

Welche Gründe sprechen nun aber dafür, dieses Ziel anzustreben und Sport in eine Lernorganisation (und -institution) einzubringen, von der immer die Gefahr ausgehen wird, daß sie ihn wesentlicher Möglichkeiten beraubt? Einige, miteinander eng zusammenhängende und besonders für die Sekundarstufe II wichtige Begründungen sollen genannt werden.

- Sport kann in der Schule zum Teil attraktiver angeboten werden als außerhalb. Die Schule kann vielseitige Sportanlagen und -geräte und ausgebildete Lehrkräfte bereitstellen; sie kann die Möglichkeit eröffnen, Sportarten und Dis-

²³ Vgl. dazu J. Bausenwein u. A. Hoffmann, *Frau und Leibesübungen*, Mülheim 1967; G. Lüschen (Kap. 3.1., Anm. 5), bes. S. 114 f.

²⁴ Vgl. dazu z. B. P. Goodman, *Aufwachsen im Widerspruch. Über die Entfremdung der Jugend in der verwalteten Welt* (dtsch.), Darmstadt o. J.; H. Heise, *Die entscholastisierte Schule*, Stuttgart 1964; H. von Hentig, *Guernavaca oder: Alternativen zur Schule*, Stuttgart 1971.

ziplinen kennenzulernen, ohne sich gleich für längere Zeit festzulegen – und alles das kostet nicht mehr als die Sportkleidung. Schule bietet Sport gleichsam am Arbeitsplatz an, verlangt daher kaum zusätzliche Wege; fast nur sie kann (und sollte) daher die Gelegenheit bieten, Sport auch einmal in kleineren Einheiten zu treiben: in einer längeren Pause oder einer Hohlstunde oder schnell noch vor dem Heimweg. Und nicht zuletzt: Die Schule bietet Sport in vertrauter – auch sozialer – Umgebung an, fordert vom einzelnen nicht die dreifache Überwindung, die den (ersten) Entschluß zum Sporttreiben sonst kennzeichnen kann: etwas Fremdes mit fremden Menschen in fremden Räumen tun zu sollen.

- Damit hängt zusammen, daß den Sport zur Zeit nur in der Schule *alle* kennen lernen können. Gäbe es ihn dort nicht, so würden nur die an ihn herangeführt, die durch Eltern, Geschwister oder Freunde oder durch die Nachbarschaft zu Vereinen oder Sportstätten ohnehin schon eine positive Einstellung zu ihm haben. Sport, vor allem in bestimmten Sportarten, bliebe (noch mehr) ein Privileg der Mittel- und Oberschichten²⁵. Nur die Schule aber hat die Chance, Sport wirklich zu einer Sache von allen zu machen – wenn sie ihn entsprechend anbietet. Das dreigliedrige Schulsystem hat den Gymnasien die meisten Sportstunden, die bestausgebildeten Sportlehrer und die schönsten Sportstätten vorbehalten und damit die bestehende Ungleichheit im Sport noch verstärkt – wenn nicht manche Behinderungen durch die spezifischen Bedingungen motorischer Lernprozesse gleichsam aus dem Sport selbst korrigiert worden wären; in der neuen Sekundarstufe II kann und muß Sport jedoch allen gleich angeboten werden, ob sie nun eine Berufsausbildung erfahren oder eine Hochschulreife erwerben wollen.
- Sport bietet damit in der Sekundarstufe II zugleich die Möglichkeit, inner-schulische Probleme und Einseitigkeiten auszugleichen, die sich zwangsläufig ergeben werden: Sport bietet dem einzelnen ein Feld für Erfolgserlebnisse in einer Form mehr handlungsorientierten Lernens, die ein Gegengewicht zum Überwiegen der Reflexion in ihr darstellen kann und damit vielen Schülern Könnenserfahrungen, die sie sonst nicht hätten, aber für den Aufbau ihres Selbstbewußtseins benötigen. Er bietet ein Feld informelleren Lernens, in dem Möglichkeiten zur Selbstorganisation, zu eigengeleitetem – auch sozialem – Lernen in der altershomogenen Gruppe mehr als in anderen Fächern gegeben sein könnten. Er bietet sich damit als ein Kern an, um den sich – zumal in einer immer mehr zur Ganztagschule tendierenden Sekundarstufe II – ein Schulleben kristallisieren kann, das mehr ist als die Summe von Unterrichtsstunden in Fächern.
- Schließlich bietet die Schule überhaupt die Möglichkeit, Sport anders zu machen, als er außerhalb von ihr häufig anzutreffen ist. Sport in der Schule braucht nicht die Mängel zu haben, die den Sport in unserer Gesellschaft häufig kenn-

²⁵ Vgl. dazu Kap. 4.4. Anm. 20 sowie G. Lüschen (Kap. 3.1. Anm. 5).

zeichnen; Schüler könnten in der Schule einen „besseren“, vielseitigeren, erfüllenderen, gerechteren Sport erfahren und schätzen lernen, und sie könnten ein Gespür dafür entwickeln, wie auch der außerschulische Sport in diesem Sinne verändert werden könnte.

5. Sport in der Sekundarstufe II

5.1. Allgemeine Aufgaben

Aus den bisherigen Überlegungen zeichnen sich vor allem drei allgemeinere Intentionen ab, die als Orientierung bei der Auswahl von Inhalten und Organisationsformen des Sports dienen können:

- Es sind Bedürfnisse und Ansprüche im Sport zu befriedigen, die vorgegeben oder notwendig sind (z. B. Bedürfnis nach Bewegung, Gesundheit etc.).
- Es sind Ziele zu erfüllen, die dem Sport in der Schule aufgrund von Übereinkünften gesetzt werden, z. B. bestimmte wichtige Techniken, Grundverhaltensmuster, die für das Leben bedeutsam sind, müssen vermittelt werden; dazu gehören auch Elemente ästhetischer und folkloristischer Art.
- Schließlich ist ein Freiraum für den Sport als Teil der Schulwirklichkeit und des Schullebens anzubieten, ohne daß unmittelbare Ziele angegeben werden bzw. ohne solche Ziele, die nicht aus dem Sporttreiben selber erwachsen oder mit ihm gegeben sind.

In einer ersten Konkretisierung heißt dies:

- Wichtig ist die Schaffung von Gegengewichten gegenüber der Einschränkung und Gefährdung von Gesundheit und Wohlbefinden durch die Setzung angemessener Reize (wobei man dies sowohl mit gezielten Programmen als auch mit Ergebnissen, die im Sport gleichsam nebenher abfallen, erreichen kann); hier liegt ein Aufgabenbereich vor, der auch bis zu einem gewissen Grad „operationalisierbar“ ist: Schüler sollten im Alter von 15 bis 19 Jahren dies oder jenes „können“ (z. B. 5000 m laufen, eine Stunde schwimmen, einen Tag wandern, 1000 m im Bergsteigen überwinden); daß davon Gesundheit und Wohlbefinden schon ohne weiteres ableitbar seien, wird niemand im Ernst annehmen.
- Schüler sollten einige Spiele beherrschen: z. B. Fußball, Volleyball, Basketball, Handball, Tennis, Tischtennis oder Badminton und auch kleinere Spiele, die man in der Pause, nach der Schule und z. B. am Strand spielen kann, Spiele, die Geselligkeit und Kommunikation ermöglichen.
- Im Sport sollte der Abbau normativer Bewegungshemmungen durch Verfügung über die eigenen Bewegungsmöglichkeiten bzw. die Befriedigung von Bewegungsbedürfnissen angestrebt werden: dies kann nur gezielt geschehen, indem bestimmte sportliche Fertigkeiten gelernt und gekonnt werden; Bewegungslust ist nicht im Leerlauf zu erreichen.
- Die Planung des Sportunterrichts sollte als Ziel die Erfahrung der eigenen

Leiblichkeit als Realitätserfahrung einbeziehen (ich passe mich ein; ich höre auf Rhythmen, setze sie um; ich stelle etwas dar, einen anderen, eine andere); wobei dies aber auch heißt: Erfahrung von Gelingen und Mißlingen, Leistung und (Miß-)Erfolg, von Ermüdung und Anstrengung, von Auseinandersetzung und Miteinander, von Risiko und Geschwindigkeit, von Kälte und Wärme, von Wasser, Luft und manchem mehr; und es gehört dazu auch die Sensibilisierung für körperliche Reaktionen anderer.

Detaillierte Hinweise, wie Sport in der Schule sein sollte, sind aus solchen Aufgabenfeldern noch nicht – oder vielleicht überhaupt nicht – abzuleiten. Es lassen sich lediglich im Einklang mit ihnen Fragen formulieren, von denen sich Sportlehrer leiten lassen sollten und die gegebenenfalls auch Leitfragen für eine sportspezifische Unterrichtsforschung werden könnten:

- Wie kann im Sport, und dies speziell auf der Sekundarstufe II, die Entfaltung von Spontaneität, das heißt die souveräne Beherrschung von Fertigkeiten, Rollen, Gegenständen angestrebt werden?
- Wie können Interaktions- und Kommunikationsformen nichtverbaler, hier spielerisch-sportlicher Art als wichtiger Teil sozialer Beziehungen erfahren, gelernt, erprobt und gefestigt werden?
- Wie ist in Können und Leistung Bereicherung und Erfüllung zu vermitteln?
- Wie können neben konkurrenzorientierten Sportformen kooperative, ästhetische, folkloristische Formen entwickelt werden?

Die Übergänge zwischen solchen Aufgabenbereichen sind fließend. Sie lassen sich auch nur teilweise dem bei der vorgeschlagenen Aufteilung nach Sport und Sportunterricht naheliegenden Gegensatzpaar Pflicht und Neigung zuordnen bzw. dem Gegensatzpaar Wahl und Pflicht, das das Kurssystem der Schule im Sport häufig bestimmt. Sie lassen sich schließlich auch nicht auf das Schema Lust gegen Leistung, Spiel gegen Sport, Konkurrenz gegen Miteinander, Technisierung gegen Spontaneität, Training gegen Phantasie, Spezialisierung gegen Breite bringen und was dergleichen gängiger Alternativen mehr sind. Für Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II ist es vielmehr wichtig, daß alle diese Grundelemente vorkommen, daß sie erfahren und erlebt werden können, daß man sich über sie, indem man sie kennengelernt hat, ein Urteil bilden kann, so daß Schüler die Entscheidung über sie aufgrund des Erfahrenen, Gelernten, Erlebten, Erworbenen selber zu treffen imstande sind.

Der Erwerb einer solchen Entscheidungsfähigkeit beinhaltet z. B.:

- eine begründete Vorstellung davon haben, welcher Sport einem gut tut, einem „liegt“ und welcher nicht, d. h. Erfahrungen über die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten in bezug auf verschiedene Formen sportlicher Aktivität machen sowie seine eigenen Interessen und Bedürfnisse gegenüber dem Sport kennen und kritisch beurteilen lernen;
- etwas über den Wert des Sporttreibens für die (auch psychische und soziale) Gesundheit wissen, d. h. die Einflüsse und Wirkungen von Anstrengung, Ermüdung, Training, Übung und Konzentration an sich selbst und an anderen erleben und reflektieren;

- Sport als ein Feld sozialer Beziehungen kennenlernen, sensibel werden für die in ihm auftretenden Formen von Assoziierung und Kooperation¹, Konkurrenz und Konflikt, erfahren, was für einen selbst und für andere gelungene Kommunikation und Interaktion im Sport bedeuten, auch erleben, daß sie behindert sein können, darüber nachdenken, woran das liegen kann;
- seine Ansprüche gegenüber dem Sport außerhalb der Schule erkennen und formulieren können, wissen, wo und wie Sport außerhalb der Schule – in Vereinen, kommunalen und kommerziellen Angeboten – betrieben werden kann und welche Möglichkeiten es gibt, sich „seinen“ Sport zu verschaffen, und durch welche Umstände das (gegebenenfalls) behindert wird.

Dies alles ist allerdings nicht nur rational zu bewältigen; vielmehr spielen Gewohnheiten, positive und negative Erfahrungen, Vorbilder, Sympathien und Antipathien, Motivationen und Interessen eine Rolle. Die inhaltliche Strukturierung dieses Bereichs ist deshalb letztlich auch eine Frage des Verbunds von freiwilligen und verbindlichen Inhalten.

Obwohl zur Zeit niemand sagen kann, wie das im einzelnen aussehen muß, können drei Feststellungen hierzu getroffen werden:

- Der Wert der angestrebten Entscheidungsfähigkeit ist nicht nur im Blick auf die zukünftige Einstellung des jeweiligen Schülers zu Sport oder Sporttreiben zu sehen, sondern auch in bezug auf sein gegenwärtiges Tun. Für den Sport auf der Sekundarstufe II heißt dies unter anderem, daß nicht alle Inhalts- und Zielentscheidungen auf Zukunft hin orientiert sein müssen. Es ist im Gegenteil durchaus sinnvoll, aus dem Anspruch, dem Bedürfnis und dem Interesse des jungen Menschen auf von ihm selbst bestimmte Erfüllung des Augenblicks durch Spielhandlungen – dies ist für die einen vielleicht die Lust der sportlichen Anstrengung und die Grenzerfahrung der hohen Leistung, für die anderen die Freude am ästhetischen Gelingen motorischer Handlungen, für wieder andere Vergnügen an jedweder Form von Wettkampf und Wettbewerb (insofern ist das Ausspielen von Lust gegen Leistung falsch, weil sie keine Alternativen darstellen)² –, also ausgehend von den Bedürfnissen und Wünschen, den Erwartungen und Hoffnungen junger Leute Ziele und Inhalte festzulegen. Und zum anderen bietet es sich an, aus den Strukturen eines vorhandenen (sozialen) Sportsystems mit seinen angebotenen Möglichkeiten Inhalte und Ziele abzuleiten, wobei freilich einzukalkulieren ist, daß dieses System auch prinzipiell änderbar ist; auf diese Weise werden aber immerhin gegenwärtige, den jungen Menschen berührende Lebenssituationen angesprochen.
- Eine Beschränkung der Möglichkeiten der Schüler bei der Auswahl der zu betreibenden Sportarten durch Bildung von Sportartengruppen³ kann vom

¹ Dazu R. Albonico u. K. Pfister-Binz (Kap. 4.3. Anm. 16), bes. den Beitrag von G. Lüschen S. 137–143.

² Solche vereinfachten Aussagen zum Sport, die sich meist als Fortführung der Gedanken H. Marcuses (bes. Triebstruktur und Gesellschaft, Kap. 4.3. Anm. 12) verstehen, beachten nicht, daß sportliche Leistung geradezu als Beispiel angesehen werden kann für die „libidinöse Arbeit“ Marcuses.

³ Dies wird von einigen Bundesländern in neueren Richtlinien vorgeschrieben.

Sporttreiben selbst aus gesehen nicht begründet werden, ebensowenig die grundsätzliche Aufnahme bzw. Ablehnung bestimmter Sportarten für das Angebot der Schule. Umfang und Art dieses Inhaltsangebots ist vorrangig durch situative Gegebenheiten (Landschaft, Ausstattung, Ausbildung der Lehrer und Schülerinteressen) mitbestimmt, d. h. eine bestimmte Sportart kann nur dort sinnvoll angeboten werden, wo Lehrer, Schule und Schüler gleichermaßen befähigt bzw. interessiert sind, Gelegenheiten zum Betreiben dieses Sports zu schaffen und wahrzunehmen.

- Die angesprochene Entscheidungsfähigkeit ist offenzuhalten gegenüber der Frage nach der Anzahl der zu betreibenden Sportarten. Es ist jedoch einsichtig, daß die grundsätzliche Verknüpfung von einem halbjährigen Grundkurs und einer Sportart allein die Realisierung der angedeuteten Zielkomplexe eher verhindert als erleichtert⁴. Eine solche Regelung bedeutet ja nicht nur, daß einige Schüler mit besonderen Fähigkeiten, die sie am meisten interessierenden Sportarten zwei Jahre lang intensiv betreiben können, sondern daß *alle* Schüler unter Umständen nur zwei oder drei Sportarten in den letzten Schuljahren betreiben dürfen. Ein solches Angebot ist mehr im Sinne eines (leistungsorientierten) Neigungskurssystems zu fordern, nicht aber als für alle Schüler verbindliches Unterrichtsangebot. Es erscheint deshalb sinnvoller, auch Kurse mit mehreren Sportarten (z. B. Sportarten, die unterschiedliche Aktionsformen und Belastungsarten aufweisen) anzubieten. Die für einzelne Schüler angebrachte Spezialisierung wird dadurch nicht verhindert, der Raum möglicher Erfahrungen und Erlebnisse für alle Schüler jedoch erweitert. In diesem Zusammenhang kann es auch keine allgemeingültige Festlegung darüber geben, ob und wann die Schüler die Möglichkeit haben sollen, die gewählten Sportarten zu wechseln, außer der, daß dies im Normalfall nicht während eines laufenden Kurses geschehen sollte.

Damit ist gleichzeitig auf die Bedeutung der Sportlehrer bei der Wahl der Sportkurse durch die Schüler hingewiesen: ihre Aufgabe wird hier in einer individuellen Beratung und Anleitung der Schüler liegen.

5.2. Unterrichtsorganisatorische Hinweise

In dem Augenblick, in dem ein bestimmtes Wissens- und/oder Handlungsfeld in der Institution Schule als Unterricht eingeführt wird, wird immer eine Reihe von Fragen zu beantworten sein, die sich aus der Organisationsstruktur des Unterrichts ableiten. Diesen Fragen kommt besonders dort Gewicht zu, wo es um ein Gebiet geht, in dem neben Unterricht das individuelle, informelle und ungeplante Lernen betont werden soll, in dem – neben Unterricht – *Lerngelegenheiten* und *Erfahrungsmöglichkeiten* angeboten werden. Die Realisierung dieser Gelegenheiten erfordert nicht nur eine besondere Begründung⁵, sondern unter

⁴ Vgl. dazu die KMK-Vereinbarung vom 7. Juli 1972, die gerade dies vorsieht.

⁵ Vgl. dazu Kap. 4.4.

Umständen auch besondere Regelungen. Solche Regelungen sind jeweils im Zusammenhang mit den dargestellten Strukturen und Funktionen des Gebiets bzw. des Fachs zu sehen:

- Sport soll als Unterricht *Pflicht* für jeden Schüler der Sekundarstufe II sein, weil sich hier zum letzten Mal die Chance des gleichen Sportangebots für alle ergibt.
- Innerhalb dieses gleichen Angebots soll der Schüler die Möglichkeit zur Wahl seiner Sportarten durch die Einrichtung verschiedener Kurse erhalten. Dabei sollten auch mehrere Sportarten nebeneinander vom Schüler im Unterricht betrieben werden können.

Für die Realisierung eines solchen Angebots muß nicht durchgängig an der bisherigen Stundenplanpraxis festgehalten werden; hier ist auch an Kompaktkurse in und außerhalb der Schule zu denken. Das Inhaltsangebot solcher Kompaktkurse kann dabei sowohl nur eine Sportart umfassen, die nicht innerhalb des normalen Unterrichts betrieben werden kann (z. B. Kajak, Rudern, Segeln oder Skifahren), als auch mehrere (z. B. Rudern und Tennis). Darüber hinaus ist es auch denkbar, Kompaktkurse von der Bindung an bestimmte Sportarten zu lösen und z. B. als Wanderungen oder Bergtouren durchzuführen⁶.

- Die Organisation des Sportunterrichts auf der Grundlage des Neigungsprinzips ist nicht gleichbedeutend mit dem Verzicht auf Leistung, das heißt Leistungsanforderung und -messung. Die für jeden Kurs anzustrebende Verbesserung des individuellen Könnensstandes könnte z. B. sinnvoll mit dem Erwerb des Jugendsportabzeichens und der Durchführung von Schulsportwettkämpfen verbunden werden.
- Die Überprüfung des individuellen Könnensstandes kann im Zusammenhang mit den jeweiligen Kursinhalten während oder am Ende der Kurse stattfinden. Die Ergebnisse dieser Überprüfung sind zunächst für die Beratung des einzelnen Schülers durch Lehrer sowie für die Selbsteinschätzung des Schülers wichtig. Die Entscheidung über die Anrechnung dieser Ergebnisse auf irgendeine Art von Gesamtqualifikation am Ende der Schulzeit sollte dem Schüler überlassen bleiben⁷; sie ist auch von seinen Berufszielen abhängig.
- Die Reflexion über Ziele, Formen und Inhalte des Sports ist am ehesten an Gelegenheiten des Sporttreibens innerhalb der Schule festzumachen. Dies gilt für alle hier möglichen Bereiche, angefangen bei Fragen der Regelkenntnis oder Verletzungsverhütung bis hin zu den Problemen des passiven Sportkonsums und der Kommerzialisierung des Sports. Damit wird diese Reflexion nicht als eigenständiger sportwissenschaftlicher Unterricht verstanden, denn ein sol-

⁶ Für die Aufnahme von Kompaktkursen in das Sportangebot der Schule sprechen z. B. die amerikanischen und französischen Erfahrungen bei der Organisation von Jugendlagern.

⁷ Diese Regelung würde sich von der in der KMK-Vereinbarung vom 7. Juli 1972 darin unterscheiden, daß in ihr die Möglichkeit, keine Kurse anzurechnen, ausdrücklich vorgesehen ist. Sie entspräche damit der Konzeption dieses Gutachtens vom Sport in der Sekundarstufe II mehr als eine verbreitete Auslegung der KMK-Vereinbarung, die dem Schüler zur Pflicht machen möchte, Punkte aus drei Sportkursen in die Abiturnote einzubringen.

cher würde sich als Teil des verbindlichen Unterrichts sowohl aus organisatorischen als auch aus inhaltlichen Gründen leicht als Verflachung der universitären Sportwissenschaft darstellen.

- Wenn der Sport auch außerhalb des Unterrichts einen Teil der Schulwirklichkeit ausmachen soll, dann muß der Unterricht in ihm gekennzeichnet sein durch die Anleitung der Schüler zu zunehmender Selbstorganisation. Wenn diese Fähigkeiten bei den Schülern entwickelt worden sind, dann ist damit auch eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen worden, daß Mängel des Sports nicht nur erkannt und diffus kritisiert, sondern durch Eigeninitiative abgebaut werden, indem diese Schüler in der Lage sein werden, „ihren“ Sport zu suchen und zu betreiben. Diese Erwartungen sind sicher nur dann zu erfüllen, wenn es gelingt, die seit Jahren in den höheren Jahrgangsstufen feststellbare Sportverdrossenheit oder gar Sportfremdheit zu verringern. Da jedoch eine solche Feststellung nur für die Schule, nicht aber für die Vereine gilt (deren Mitgliederzahlen auch bei den Jugendlichen zunehmen), kann davon ausgegangen werden, daß nicht der Sport selbst Verdrießlichkeit hervorruft, sondern die Bedingungen, unter denen er in der Schule betrieben wird, das heißt, daß sich die beobachtbare Verdrossenheit der Schüler sicher mehr auf die Lerninstitution Schule als auf das Schulfach Sport bezieht. Dies bestätigt sich auch in den Ergebnissen von Untersuchungen zur Beliebtheit einzelner Schulfächer, bei denen Sport auch in der Oberstufe mit an der Spitze steht⁸. Wir meinen daher, daß durch die vorgeschlagene Konzeption des Sports und des Sportunterrichts, vor allem durch das darin enthaltene informelle Sportangebot, ein Teil der genannten negativen Erscheinungen geändert werden kann.

5.3. Sport als „Leistungsfach“

Neben der Bedeutung des Sports für die Gegenwart des Schülers in und außerhalb der Schule wurde in Beziehung zur nachschulischen Zeit in den vorangegangenen Kapiteln hauptsächlich von der auf Erfahrungen, Erlebnissen und Kenntnissen beruhenden Einstellung des einzelnen zum späteren eigenen Sporttreiben in der Freizeit gesprochen. Damit ist eine Möglichkeit jedoch noch nicht genannt, nämlich die, daß der Schulsport Bedeutung für mögliche Berufe der Schüler haben kann. In einem solchen Zusammenhang wird es dann wichtig werden, ob und wie der Sportunterricht den betreffenden jungen Menschen befähigt hat, andere zu sinnvollem Sporttreiben anzuleiten und kritisch auf Sport, wie er ist oder betrieben bzw. vermittelt wird, einzuwirken. Damit sind nicht nur zukünftige Sport- und Freizeitlehrer, Sportjournalisten oder Sportärzte angesprochen, sondern auch alle diejenigen Schüler, die am Rande ihres späteren Berufs oder auch ganz neben ihm das Sporttreiben anderer beeinflussen, vorbereiten, planen und leiten werden. Die Vermittlung der dazu notwendigen Qualifikationen kann nicht Sinn und

⁸ G. F. Seelig, Beliebtheit von Schulfächern, Weinheim 1968.

Aufgabe des allgemeinen Sportunterrichts sein. Es ergibt sich damit die Notwendigkeit eines besonderen Angebots. Dieses Angebot, das in Übereinstimmung mit der KMK-Vereinbarung vom 7. Juli 1972 und neueren Richtlinienentwürfen verschiedener Länder vorläufig als „Leistungsfach“ bezeichnet wird, unterscheidet sich vom allgemeinen Sportangebot durch eine höhere Wochenstundenzahl und durch den ausdrücklichen Einbezug theoretischer Unterrichtsinhalte. Das angedeutete Ziel dieses Unterrichtsangebots kann aber durch diese mehr organisatorischen Festlegungen allein nicht eindeutig genug als erfüllbar angesehen werden. Hierzu bedarf es noch einiger inhaltlicher Detaillierungen, die dann auch den vorläufigen Charakter des Begriffs „Leistungsfach“ verdeutlichen bzw. die diesem Begriff naheliegende Vorstellung der Verlagerung von Teilen bzw. Elementen des Hochleistungstrainings aus dem Verein in die Schule relativieren. (Dies bedeutet keine Abwertung des Hochleistungssports von Jugendlichen; der Ort der für sie notwendigen speziellen Förderungsmaßnahmen muß jedoch wohl der Verein mit seinem besonderen sozialen Klima und seinen speziellen Übungs-, Trainings- und Wettkampfmöglichkeiten sein⁹).

Die Schüler des Leistungsfachs sollen sicherlich ein vermehrtes sportpraktisches Können erwerben, ein Können also, das über das, was im allgemeinen Sportunterricht in der Schule angestrebt wird, hinausgeht. Es ist allerdings kein Grund dafür zu sehen, daß dieses Können nun wie im übrigen Sport in der Sekundarstufe II nach Neigung auf wenige auszuwählende Sportarten spezialisiert sein soll, wie das die vorliegenden Erlasse und Entwürfe zum Leistungsfach vorsehen. Der allgemeine Sportunterricht der Schule begründet seine Neigungsdifferenzierung daraus, daß durch sie bei den Schülern eine überdauernde Motivierung zum Sport gefördert wird; bei den Schülern des Leistungsfachs ist diese Motivation vorauszusetzen. Eine Neigungsdifferenzierung im Leistungsfach wäre überdies organisatorisch nur so zu bewältigen, daß der neigungsdifferenzierte sportpraktische Unterricht im Rahmen des allgemeinen Sportunterrichts der Schule stattfindet¹⁰; dann blieben für die eigenen Ausbildungsziele des Leistungsfachs nur noch zwei Wochenstunden übrig.

Die sportpraktische Ausbildung hat dabei als wesentliches Ziel die Vermittlung von einem mindestens durchschnittlichen Könnensstand in verschiedenen Sportarten (und – wenn möglich – einem guten in einer speziellen) und von einer auf diesem Können beruhenden vielseitigen Erfahrung mit der eigenen Leistungsfähigkeit, den sportartspezifischen Anforderungen bzw. Schwierigkeiten, Formen des Miteinander und Gegeneinander und Möglichkeiten der Freude, Interessenentwicklung bzw. -befriedigung. Diese Ausbildung, durch die sowohl der Bestand an gekonnten sportlichen Bewegungen als auch Ausdauer, Kraft, Geschicklichkeit usw. gesteigert werden, kann von einzelnen Schülern jederzeit durch Teilnahme an Leistungsgruppen im Rahmen des freiwilligen Sportprogramms der Schule

⁹ Enge Zusammenarbeit und gegenseitige Öffnung von Schule und Verein empfiehlt auch Chr. v. Krokow (Kap. 4.1., Anm. 2), bes. S. 59 f. und S. 75 ff.

¹⁰ Dies wird von einigen Bundesländern in Anlehnung an die KMK-Vereinbarung vorgeschlagen.

oder der örtlichen Vereine ergänzt werden. Die dort mögliche Spezialisierung mit ihrem notwendigerweise intensiven Bemühen um möglichst hohe Leistung oder gar Höchstleistung kann jedoch nicht als einzige Qualifikation für alle sportbezogenen Berufe angesehen und muß aus diesem Grunde auch deutlich vom „Leistungsfach Sport“ unterschieden werden.

Die ausdrückliche Einbeziehung theoretischer Inhalte in das Unterrichtsangebot des „Leistungsfachs“ hat ihren Grund darin, daß die Art von sportspezifischer Information und Reflexion, wie sie für den allgemeinen Unterricht gefordert wurde, nicht für denjenigen ausreichend ist, der über sein eigenes Sporttreiben hinaus mit dem Sporttreiben der anderen in irgendeiner Form beschäftigt oder konfrontiert sein wird. Die mit dem für alle verbindlichen Sportunterricht an Gelegenheiten des schulischen Sporttreibens gebundene Reflexion muß nun ergänzt werden durch eine systematischere Unterrichtung bzw. Auseinandersetzung mit sportspezifischen Fragestellungen und Problemen, die jeweils von den Erfahrungen ausgeht, die Schüler selbst mit Sport machen.

Dabei sind vorläufig drei Ebenen zu unterscheiden:

Sport begegnet den Schülern des Leistungsfachs

- als der Sport, den sie selbst treiben;
- als der Sport, den sie anderen vermitteln;
- als der Sport, den sie konsumieren.

Für die erste Form der Begegnung bietet sich zunächst einmal eine Einführung in Fragen aus dem Bereich der funktionellen Anatomie und angewandten Physiologie (Training) an. Dabei ist hier weniger an einen isolierten Fachunterricht als an das Einbringen (und Erweitern) der im Fach Biologie erworbenen Kenntnisse in die konkrete Arbeit im Sportunterricht gedacht. Darüber hinaus ist hier auch eine Information über Bedingungen und Auswirkungen verschiedener Formen des Erlebens von Sport bei sich selbst und bei anderen einzubeziehen, z. B. über Motive des Sporttreibens, des Erlebens von Sieg und Niederlage, Erfahrungen in der Mannschaft oder Gruppe.

Einen zweiten Bereich innerhalb des theoretischen Unterrichts stellt der praktische Sportunterricht und das Sporttreiben in der Schule selbst dar. Damit ist gemeint, daß die Schüler des „Leistungsfachs“ darüber Bescheid wissen sollten, wie das Betreiben einer bestimmten Sportart mit verschiedenen Teilnehmergruppen (Alter, Könnensstand) am besten zu organisieren und durchzuführen ist. Das bedeutet auf der einen Seite z. B. Kenntnisse über Belastbarkeit und Trainingsprozesse, aber auch über einige Grundfragen der Jugendkunde und Entwicklungspsychologie, über Gruppenarbeit, methodische Fragestellungen usw. zu besitzen, auf der anderen Seite aber auch selbst schon praktische Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Schülergruppen (oder Jugendgruppen) gemacht zu haben. In diesem Sinne sollten die Schüler immer wieder in Zusammenarbeit mit und unterstützt von Lehrern in dem ihnen erteilten Unterricht und dem von jüngeren Schülern mitverantwortlich eingesetzt werden.

Zeit und Bedeutung sollen im theoretischen Unterricht auch der Auseinandersetzung mit den Problemen eingeräumt werden, die sich aus der gesellschaftlichen

Funktion ergeben, die dem Sport heute durch Staat, Sportorganisation und Zuschauermassen erwachsen. Dabei ist z. B. nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Wirkungen der Organisation von Sport in Vereinen, Verbänden usw. zu fragen, aber auch nach denen des Verhältnisses von Sport und Massenmedien, Sport und Beruf, Sport und Touristik usw.

Es wäre jedoch mit falschem Aufwertungseifer gleichzusetzen, wenn die theoretische Ausbildung im Sinne eines verkürzten und vereinfachten Studiums an der Universität verstanden werden würde. Eine solche Vorwegnahme von universitätsbezogenen Inhalten kann nur in begrenztem Maße sinnvoll sein, weil sie sonst unter Umständen eine unnötige Belastung der Offenheit dieser Ausbildung gegenüber verschiedenen sportbezogenen Berufen oder Tätigkeiten darstellen würde.

Für die Einrichtung eines Leistungsfaches Sport in einer zukünftigen Sekundarstufe II, sei sie nun gymnasial oder integriert, ergeben sich aus diesen Überlegungen folgende Vorschläge, die sich allerdings von den bisher bekannten Entwürfen einiger Bundesländer unterscheiden:

- Der praktische Unterricht des Leistungsfaches Sport hat für alle Schüler eines Kurses das gleiche Inhaltsangebot.
- Bei der Auswahl von Sportarten für dieses Inhaltsangebot sollte von zwei verschiedenen Gruppen von Sportarten ausgegangen werden: eine Gruppe umfaßt solche, die die Schüler in ihrem bisherigen Sportunterricht noch nicht betrieben haben und deren Aufnahme in das Inhaltsangebot z. B. aufgrund ihres absehbaren Freizeitwertes und der örtlichen/regionalen Gegebenheiten sinnvoll erscheint; die andere Gruppe umfaßt die Sportarten, die die Schüler bereits im Sportunterricht der vorangegangenen Schuljahre betrieben haben. Der bereits vorhandene Könnensstand der Schüler bietet gute Voraussetzungen dafür, den theoretischen Unterricht im Leistungsfach mit dem praktischen Sporttreiben zu verbinden. Beim Betreiben solcher bereits bekannter Sportarten ergibt sich darüber hinaus die Möglichkeit, die Schüler mit Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden (in taktischer, [sozial-]psychologischer, physiologischer und methodischer Art) zwischen einzelnen Sportarten bekannt zu machen, die von einem übergeordneten Gesichtspunkt her zu einer Gruppe zusammengefaßt werden können (z. B. Rückschlagspiele: Volleyball als bereits bekannte Sportart im Zusammenhang mit Prellball, Faustball, Badminton, Tennis, Tischtennis und Indica; Ausdauersportarten: Langstreckenlauf, Skilanglauf, Rudern und Schwimmen).
- Das sportpraktische Tun und die sportbezogene Theorie innerhalb des Leistungsfachs sind aus der Sicht der genannten Zielvorstellung möglichst intensiv aufeinander zu beziehen. In ihrer Verschränkung liegt am ehesten die Gewähr dafür, daß weder das praktische Tun sich als Selbstzweck darstellt, noch der theoretische Bereich zur lediglich „prüfungswirksamen“ Vermittlung abfragbaren Wissens wird, dessen Zusammenhang mit den eigenen Erfahrungen nicht gewährleistet ist. Für den Unterricht in einem Leistungsfach auf der Grundlage der vorgeschlagenen Konzeption kann damit nicht die Einrichtung von über zwei oder mehrere Semester durchlaufenden Kursen in „Sportbiologie“ oder

„Sportsoziologie“ (wie sie z. B. in den Entwürfen mancher Bundesländer vorgesehen sind) sinnvoll sein, sondern vielmehr die Planung und Durchführung von Projekten, die jeweils verschiedene Probleme aus den genannten theoretischen Bereichen in Verbindung mit konkreten praktischen Vollzügen der Schüler zum Thema haben.

- Bei der dargestellten Konzeption für ein Leistungsfach Sport ist zu prüfen, ob eine unterrichtsorganisatorische Trennung zwischen 4 Stunden Praxis und 2 Stunden Theorie angemessen ist; es scheint eher geboten, im Hinblick auf die enge Verflechtung der verschiedenen Lehrinhalte von einer festen Aufteilung abzusehen und statt dessen flexible organisatorische Lösungen anzustreben.

6. Voraussetzungen und Konsequenzen

Die Realisierung des Sports in der Sekundarstufe II im Sinne des Gutachtens wird von einer Reihe von Faktoren abhängen, aus der hier zwei Komplexe angesprochen werden sollen, die als vorrangig erscheinen:

- Der Sport kann in einer Schule nur dann so angeboten werden, wie es hier dargestellt wurde, wenn die dafür notwendigen Anlagen und Geräte vorhanden sind. Diese Aussage bedeutet nicht so sehr eine Wiederholung der Forderungen nach mehr Sportstunden, Sportplätzen, Turnhallen und Schwimmbädern, nach mehr und anderen Geräten (z. B. Tischtennisplatten, Kajaks, Judoanzügen und Schlittschuhen usw.) – obwohl diese Forderungen jetzt mit noch mehr Nachdruck erhoben werden müssen –, sondern ihr besonderes Gewicht liegt in der Forderung nach einer veränderten Konzeption für die Leitplanung von Schulen und Sportstätten und deren Benützung im kommunalen Bereich. Wenn die Rede vom Sport als Unterricht *und* als Teil des – außerhalb des Unterrichts sich ereignenden – Schullebens ernst genommen werden soll, dann bedeutet dies, daß innerhalb des Schulbereichs Räume, Plätze und Anlagen auch frei und ungezwungen benutzbar und zum Sporttreiben auffordernd sein müssen. Es bedeutet aber auch, daß wir uns von der Vorstellung lösen müssen, daß die normalerweise vorhandenen Schulsportstätten und deren Ausstattung nur von formellen Gruppen, sei es durch stundenplanmäßigen Unterricht oder festangemeldete Vereinsgruppen, benützt werden können. Sie sollten für spontane, aber auch langfristig organisierte Schüler-, Übungs-, Trainings- und Wettkampfgruppen ebenso offen sein wie für Eltern, Geschwister, Freunde.
- Mit Recht wird man an vielen Stellen des Gutachtens darauf hinweisen können, daß bislang für ein solches Sportangebot weder genügend noch entsprechend ausgebildete Lehrer vorhanden sind. Dabei wird besonders die Frage nach einer den Vorschlägen des Gutachtens entsprechenden Ausbildung nicht einfach zu beantworten sein; denn weder ein „allround“-Sportlehrer noch ein nur in einer oder zwei Disziplinen ausgebildeter Spezialist ist für die Realisierung des vorgestellten Konzepts geeignet.

Für die im Zusammenhang mit der Frage nach Anzahl und Qualifikation der Sportlehrer entstehenden unterrichtsorganisatorischen Probleme sind folgende Lösungen denkbar:

- Der Unterricht wird jeweils für mehrere Kurse gemeinsam von Lehrern mit verschiedenen Schwerpunkten geplant und durchgeführt.
- Bei der Organisation des freien, d. h. außerunterrichtlichen Sports sollen auch ältere Schüler mit entsprechenden Fähigkeiten und Neigungen, besonders aus dem Leistungsfach, Verantwortung übernehmen.
- Soweit für besondere Gebiete keine vollausbildeten Lehrer zur Verfügung stehen, können Übungsleiter aus den Vereinen in der Schule Gruppen übernehmen. Solche Möglichkeiten müssen ergänzt werden durch eine veränderte Lehreraus- und -fortbildung. In diesem Zusammenhang folgt aus diesem Gutachten, daß die Kapazität der Ausbildungsstätten weiter erhöht wird und daß die Ausbildung selber diese Art von Sporttreiben praktisch ermöglichen und theoretisch fundieren muß. Zum anderen ergibt sich für die Lehrerfortbildung sowohl die Forderung nach praktischen und theoretischen Kontaktkursen als auch nach einer vielseitigeren und beweglicheren methodischen Fortbildung. Diese letztgenannte Forderung ist sicher um so eher zu realisieren, je mehr dieser Komplex bereits in der 1. Phase der Lehrerbildung Berücksichtigung findet.

Zum Schluß ist noch einmal der vorläufige bzw. hypothetische Charakter der meisten Empfehlungen dieses Gutachtens zu betonen. Die theoretische Grundlegung des Sportunterrichts und die sportspezifische Forschung lassen bei ihrem gegenwärtigen Stand sichere Aussagen noch nicht zu. Daraus wird die dringende Empfehlung abgeleitet, die Gestaltung des Sports in der Sekundarstufe II nicht durch voreilige Vereinbarungen auf Länder- und Bundesebene für längere Zeit festzuschreiben, bevor über die Grundlagen und Konsequenzen solcher Entscheidungen mehr Gewißheit besteht. Festlegungen sollten sich derzeit – und vielleicht im Sport sogar prinzipiell – auf das beschränken, was im Sinne einer überregionalen Koordination unumgänglich ist. Sie sollten Raum lassen für Sonderentwicklungen nach örtlichen (und geographischen) Gegebenheiten, aber auch für Versuche mit alternativen Konzeptionen zum Schulsport. Wenn Interesse, Motivation, Vergnügen und Wohlbefinden, Leistungs- und Könnenserfahrungen, Kommunikation der Schüler entscheidende Kriterien für Ziele, Inhalte, Planung und Gestaltung des Schulsports sind, kann Sportunterricht nicht für alle und überall gleich sein. Die vorgetragenen Vorstellungen über die Gestalt von Sport und Sportunterricht sind deshalb unter verschiedenen Bedingungen ständig in der Schule zu überprüfen.